

Andrea Hanssen

---

## Ballspill i kroppsøving

*En kvalitativ studie om seks kroppsøvingslærere sin oppfatning og gjennomføring av ballspill i videregående skole, og læreplanen sin påvirkning på dette.*

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2019



## Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke læreres oppfatning av ballspillets plass i faget og deres gjennomføring av ballspillundervisning. I tillegg til læreres oppfatning av ballspill i læreplanen og hvordan læreplanen påvirker deres undervisning av ballspill. Denne studien har basert seg på kvalitativ metode, og i den forbindelse har det blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med seks kroppsøvingslærere på videregående skole.

Skolepolitiske rammer, spesielt den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving, har vært et utgangspunkt for studien. I tillegg består den teoretiske forankringen av den didaktiske relasjonsmodellen, Goodlad (1979) sin læreplanteori med spesielt to av hans læreplannivåer; den oppfattede og gjennomførte læreplan, samt Arfwedsons (1984) begrep og forståelse av skolekode. Begrepet ballspill og undervisningsmetoden Teaching Games for Understanding er også en del av oppgavens teoretiske forankring.

Funn fra studien viser at lærerne beskriver ballspill som et vidt begrep, bestående av ulike aktiviteter. Deres hensikt med ballspill er preget av samarbeid og ferdighetsutvikling. Majoriteten av lærerne oppfatter ballspillets plass i kroppsøvingsfaget som stor. Omfanget av ballspill i deres undervisning varierer noe, men flertallet gjennomfører mye ballspill i faget. Lærernes gjennomføring av ballspill er i stor grad preget av tradisjonelle ballspill, samtidig som det synes at de med minst erfaring i yrket også er interessert i å introdusere sine elever for alternative ballspill. Ressursmessige rammer i form av utstyr og anlegg preger deres ballspillundervisning i stor grad, og i den sammenhengen er skolens prioriteringer og økonomiske støtte en påvirkningsfaktor. Lærerne varierer mellom instruksjonsmetoden og problemmetoden, avhengig av hva elevene skal lære. Lærerne oppfatter ballspill som lite definert i læreplanen for kroppsøving, samtidig som de opplever at rammeverket åpner opp for bruk av ballspill i faget. De knytter formålet og kompetansemålene sine deler om samarbeid, fair play, fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede til ballspill. De gir uttrykk for at læreplanen ikke preger deres undervisning i stor grad, med unntak av bruk av kompetansemål i utarbeidelse av læringsmål. Men til tross for dette, kommer det frem at lærernes hensikt med ballspill samsvarer mer med læreplanen enn hva de er bevisst på.

**Nøkkelord:** kroppsøving, kroppsøvingslærer, ballspillundervisning, læreplan og videregående skole

## Forord

5 minnerike år på Norges Idrettshøgskole går mot slutten. Det siste året med masteroppgaven har vært både krevende og interessant, spesielt i kombinasjon med lærerjobb og håndball på høyt nivå. Arbeidet med dette prosjektet har bidratt til mange refleksjoner rundt egen praksis og økt interesse omkring læreplanen og innholdet av ballspill i kroppsøvingsfaget. Det er flere viktige personer som bør takkes i denne sammenhengen.

Min veileder, Per Midthaugen, har vært til stor hjelp underveis i denne prosessen. Du har bidratt med svært god faglig kunnskap, samt utfordret meg på å gjøre egne refleksjoner og valg. Du har vist engasjement for mitt forskningstema, og veiledningene med deg har vært svært motiverende. Det er også andre ansatte ved Norges Idrettshøgskole som har gitt inspirasjon til denne masteroppgaven, og jeg vil rette en takk til Ola Fosnæs for god ballspillundervisning, samt interessante samtaler og hjelp til litteratur omkring ballspill. En stor takk rettes også til studiens utvalg av lærere. Takk for deres deltakelse og engasjement!

I et hektisk liv har det også vært avgjørende med gode støttespillere i hverdagen. Tusen takk til gode venninner for oppmuntrende ord og hyggelige avbrekk fra masterhverdagen. En stor takk til min samboer Peder, det har vært befriende å komme hjem til andre samtaletemaer, humor og gode middager. En spesiell takk til medstudenter på NIH for lange og hyggelig lunsjer og morsomme avbrekk på masterlesesalen. Min nærmeste familie har også vært svært støttende, og jeg vil spesielt takke min pappa for oppmuntrende ord og god korrekturhjelp.

Oslo, mai 2019

Andrea Hanssen

# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Sammendrag .....</b>                         | <b>3</b>  |
| <b>Forord .....</b>                             | <b>4</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse .....</b>                | <b>5</b>  |
| <b>1.0 Innledning.....</b>                      | <b>7</b>  |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet .....               | 7         |
| 1.2 Problemstillinger .....                     | 8         |
| 1.3 Sentrale begreper.....                      | 8         |
| 1.4 Oppgavens struktur.....                     | 10        |
| <b>2.0 Tidligere forskning .....</b>            | <b>11</b> |
| <b>3.0 Teoretisk forankring .....</b>           | <b>14</b> |
| 3.1 Skolepolitiske rammer.....                  | 14        |
| 3.1.1 Læreplanen i Kroppsøving .....            | 15        |
| 3.2 Goodlads læreplanteori .....                | 17        |
| 3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen .....      | 20        |
| 3.4 Skolekode .....                             | 22        |
| 3.5 Teoretiske tilnærminger til ballspill ..... | 23        |
| 3.5.1 Teaching Games for Understanding .....    | 25        |
| <b>4.0 Metode .....</b>                         | <b>27</b> |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....         | 27        |
| 4.2 Kvalitativ metode .....                     | 28        |
| 4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet .....  | 28        |
| 4.3.1 Utvalg.....                               | 29        |
| 4.3.2 Intervjuguide .....                       | 30        |
| 4.3.3 Prøveintervjuer .....                     | 31        |
| 4.3.4 Gjennomføring av intervju .....           | 33        |
| 4.4 Arbeid med analyse.....                     | 34        |
| 4.4.1 Transkribering .....                      | 34        |
| 4.4.2 Temasentrert analyse og fortolkning.....  | 35        |
| 4.5 Etske overveielser .....                    | 36        |
| 4.6 Forskerrollen .....                         | 38        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.7 Kvalitetssikring .....  | 40         |
| 4.7.1 Reliabilitet .....  | 41         |
| 4.7.2 Validitet .....   | 41         |
| 4.7.3 Overførbarhet .....   | 42         |
| <b>5.0 Resultater og diskusjon .....</b>  | <b>43</b>  |
| 5.1 Presentasjon av utvalget .....  | 43         |
| 5.2 Ballspilletts plass i kroppsøving .....   | 46         |
| 5.2.1 Beskrivelse av ballspill .....  | 46         |
| 5.2.3 Lærerens hensikt med ballspill .....  | 48         |
| 5.2.4 Ballspilletts plass i kroppsøving .....   | 49         |
| 5.2.5 Lærernes inntrykk av kroppsøvingslærere sin ballspillundervisning .....   | 51         |
| 5.3 Lærerne sin gjennomføring av ballspillundervisning .....  | 52         |
| 5.3.1 Innhold .....   | 52         |
| 5.3.2 Ressursmessige rammer .....   | 60         |
| 5.3.3 Læringsaktiviteter .....  | 64         |
| 5.4 Ballspill og læreplanen .....   | 72         |
| 5.4.1 Lærernes oppfatninger av ballspill i læreplanen .....   | 72         |
| 5.4.2 Læreplanens påvirkning på gjennomføring av ballspillundervisningen .....  | 77         |
| 5.5 Hovedfunn knyttet til problemstillinger .....   | 87         |
| 5.5.1 «Hvilken oppfatning har kroppsøvingslærere av ballspilletts plass i faget?» .....   | 87         |
| 5.5.2 «Hvordan gjennomfører kroppsøvingslærere sin ballspillundervisning?» .....  | 88         |
| 5.5.3 «Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere ballspill i læreplanen, og hvordan påvirker læreplanen deres gjennomføring av ballspillundervisningen?» ..... | 89         |
| <b>6.0 Avslutning og veien videre .....</b>   | <b>92</b>  |
| 6.1 Oppsummering av arbeidet .....  | 92         |
| 6.2 Veien videre .....  | 93         |
| <b>Litteraturliste .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>Vedlegg .....</b>  | <b>102</b> |

## **1.0 Innledning**

Dette prosjektet ønsker å se nærmere på temaet ballspill i kroppsøvfingsfaget. Forskning viser at ballspill er en stor del av faget (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli, 2018), og hvordan undervisning av ballspill blir og bør utføres er mye omtalt og diskutert (Vinje, 2018). Dette kan ses i sammenheng med rammeverket læreplanen i kroppsøvfingsfaget med dets formål og kompetansemål, som inneholder retningslinjer for hvilke mål elevene skal nå gjennom kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette prosjektet ønsker å gå i dybden i læreres tanker rundt denne tematikken. Innledningskapittelet vil inneholde en redegjørelse av bakgrunnen for prosjektet, presentasjon av problemstillinger med sentrale begreper og en oversikt over oppgavens struktur.

### **1.1 Bakgrunn for prosjektet**

Ballspill har for meg vært en interesse i mange år, både som elev, som utøver på fritiden og gjennom kroppsøvfingslærerutdanningen og arbeidserfaringer i skolen. Interessen kommer av mange positive og lærerike opplevelser og erfaringer som både deltaker, trener og lærer i sammenheng med ballspill. Det har gitt meg motivasjon til å utvikle og arbeide mot en ballspillundervisning hvor elever kan oppleve lignende erfaringer uavhengig av forutsetninger. Gjennom arbeidserfaringer og lest forskning har jeg fått et inntrykk av at elever opplever ballspill svært ulikt, og at undervisningspraksisen av ballspill ved flere tilfeller ikke passer like godt for alle. Forskning viser at det er gjerne de som driver med idrettsaktiviteter på fritiden, som trives best i kroppsøvfingsfaget (Borgen & Leirhaug, 2012; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Dette har ført til økt interesse for lærernes rolle i ballspillundervisningen. Lærernes rolle omhandler blant annet hvordan de velger å undervise i ballspill, samt hva de ønsker at ballspill skal lære elevene.

Lærere sine mål med ballspillundervisningen kan knyttes til et annet tema, nemlig læreplanen. Det kan fremstå som et paradoks at ballspill er de mest brukte aktivitetene i kroppsøvfingsfaget, samtidig som selve begrepet ikke er nevnt i den fagspesifikke læreplanen for ungdomsskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Mange vil nok si at det er flere begreper og formuleringer i læreplanen som kan knyttes til ballspillaktiviteter. Det er derfor interessant hvordan lærere oppfatter innholdet i læreplanen og videre hvordan det påvirker deres planlegging og gjennomføring av undervisning. I tillegg er det relativt lite

forskning på innholdet i kroppsøving på videregående, undervisningspraksis av ballspill og realisering av læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2015). Ifølge Moen med flere (2018) sin forskning avtar trivselen i kroppsøvingfaget noe med alderen, i tillegg til at jeg selv er spesielt interessert i arbeidet med faget på videregående skole. Alt dette var med på å skape et interessefelt, og videre forme et slags problemområde for masterprosjektet.

## **1.2 Problemstillinger**

En problemstilling vil være sentral for hele forskningsprosessen, med tanke på at den vil være retningsgivende for hvilke personer en skal studere, hvilke metoder en kan benytte og hvordan analysen kan utføres. Den skal inneholde et eller flere spørsmål om hva undersøkelsen skal fokusere på og gi svar på. Arbeidet med å utforme en eller flere problemstillinger er gjerne en prosess som pågår gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2013).

Formålet med dette prosjektet er å kunne bidra til forskning om ballspill i kroppsøvingfaget. Hensikten er å innhente informasjon om kroppsøvingslærere sine tanker om ballspilletts plass og deres undervisningspraksis av ballspill i faget. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere har studien også et ønske om å få innblikk i hvordan de bruker læreplanen i planlegging og gjennomføring av ballspillundervisning. På bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet følgende tre problemstillinger for dette prosjektet:

- 1. Hvilken oppfatning har kroppsøvingslærere av ballspilletts plass i faget?*
- 2. Hvordan gjennomfører kroppsøvingslærere sin ballspillundervisning?*
- 3. Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere ballspill i læreplanen, og hvordan påvirker læreplanen deres gjennomføring av ballspillundervisningen?*

## **1.3 Sentrale begreper**

Det er flere sentrale begreper i problemstillingene som bør operasjonaliseres og avklares nærmere for å tydeliggjøre hvordan de forstås i denne oppgaven.

*Kroppsøvingslærere* er i denne sammenheng lærere som underviser i faget kroppsøving på



videregående skole. Utvalget av kroppsøvingslærere vil bli nærmere presentert og diskutert i metodekapitlet (kap.4). Med *læreplanen* menes spesielt den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving, med vekt på formål, hovedområder og kompetansemål. Dette vil bli nærmere presentert under kapitlet som omhandler studiens teoretiske forankring (kap.3).

Verbet å *oppfatte* i den første problemstillingen omhandler i denne oppgaven lærernes generelle tanker og refleksjoner rundt ballspillets plass i faget. Det vil bli undersøkt nærmere hvordan lærerne oppfatter begrepet ballspill, omfanget av ballspill og deres hensikt med ballspill. Verbet å *gjennomføre* i problemstilling nummer to knyttes til lærernes undervisningspraksis av ballspill. Det omhandler i denne forbindelse lærernes konkrete gjennomføring av undervisning, derav både planlegging og praktisk utførelse.

Den tredje problemstillingen inneholder også begrepene *oppfatte* og *gjennomføre*. I denne forbindelse refererer begrepene i stor grad til Goodlad's læreplanteori, og gjenspeiler to av hans læreplannivåer; den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen. I dette prosjektet er hensikten å se nærmere på kroppsøvingslærere sin oppfattede læreplan knyttet til ballspill, og derav hvordan de forstår og tolker ballspill i fagets læreplan. I tillegg hvordan denne oppfattelsen påvirker den gjennomførte læreplanen, som omhandler hvordan lærere omformer oppfatningen til praksis og hvilke deler av læreplanen som preger ballspillundervisningen (Goodlad, 1979). De to begrepene vil gjøres nærmere rede for gjennom Goodlad's læreplanteori under kapitlet om teoretisk forankring (kap.3).

*Ballspill* er et vidt begrep som kan deles inn i mange ulike former. Ballspill vil i dette prosjektet brukes som et relativt vidt begrep som omfavner flere ulike typer ballaktiviteter. Et av ønskene med prosjektet er å få et innblikk i hva enkelte lærere legger i begrepet ballspill. Oppgaven tar utgangspunkt i beskrivelsen til Nordberg & Thing (1990) om at ballspill er alle aktiviteter hvor 1 til ca. 25 elever utfører fysisk aktivitet med en ballignende gjenstand. Ballspill vil bli nærmere presentert som en del av den teoretiske forankringen, hvor viktige momenter for senere diskusjon vil bli omtalt (kap.3).

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler med flere underoverskrifter. I det neste kapitlet vil det presenteres tidligere forskning som berører studiens temaer og problemstillinger. Kapittel 3 vil gi en innføring i studiens teoretiske forankring. Det vil bestå av relevant kunnskap fra den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving, Goodlads læreplanteori, den didaktiske relasjonsmodellen og begrepet skolekode, samt tilnærming til ballspill og undervisningsmetoden Teaching Games for Understanding. Metodiske overveielser vil bli presentert i kapittel 4. Dette vil innebære arbeidet med innsamling og bearbeiding av data til studien, derav refleksjoner og informasjon om før- under- og etterarbeidet. Kapitlet vil være preget av kvalitativ metode, og dets retningslinjer. I kapittel 5 vil resultater fra studien bli presentert og diskutert i lys av tidligere forskning, teoretiske forankring og problemstillinger. I det siste kapitlet vil arbeidet med studien oppsummeres, og tanker rundt veien videre vil bli presentert.

## 2.0 Tidligere forskning

Etter at interessefelt og prosjektets problemområde var blitt vurdert og bestemt, startet arbeidet med søk etter forskning og litteratur som omhandlet temaene. Først ville jeg undersøke hva som fantes av tidligere forskning, og gjorde derfor søk i ulike databaser. Jeg søkte på blant annet «ballspill i kroppsøving», «læreplan i kroppsøving», «realisering av læreplanen», «Goodlads læreplanteori» og «Teaching Games for Understanding». Jeg har hovedsakelig brukt databasene *Google scholar* og *Oria*. Etter å ha utført gjentatte søk har det kommet frem at det finnes relativt lite forskning på ballspill i kroppsøving. Dette danner et kunnskapshull det er mulig å bidra med forskning til. Samtidig finnes det noe forskning det er relevant å se nærmere på i forbindelse med denne studien, og det vil i dette kapittelet bli nærmere presentert. Det er blant annet studier og masteroppgaver som omhandler innholdet i kroppsøvingfaget, opplevelser av faget, ulike undervisningsmetoder i ballspill og læreres forståelse av læreplanen.

Moen med flere (2018) har gjennomført en kartleggingsstudie på kroppsøvingfaget sitt innhold i grunnskolen. De mest sentrale funnene viser at de fleste elever liker seg godt i kroppsøvingfaget, gutter noe bedre enn jenter, og at det avtar noe med økende alder. Studien viser at hovedsakelig lærerne bestemmer innholdet i faget, og at aktivitetene ballspill og grunn trening dominerer. Det er de tradisjonelle ballspillene som brukes mest, eksempelvis basketball, fotball og innebandy. Undervisningsmetoden hvor lærerne viser og forklarer preger undervisningen i stor grad. Studien viser at elevene ønsker ballspill, men samtidig en større bredde av aktiviteter enn de opplever å få. Elevene opplever at de i størst grad har kroppsøvingfaget for å komme i bedre form, ta vare på egen helse og for å lære seg fair play og ulike idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018).

Et pilotprosjekt for denne nasjonale studien ble gjennomført noen år tidligere, på kroppsøvingfaget i Elverumskolen. Funnene fra denne studien omhandler i tillegg lærernes forhold til læreplanen og rammefaktorerens påvirkning på innholdet. De viser at de fleste lærerne kjente godt til læreplanen og at den for flertallet styrte kroppsøvingfagets innhold i stor eller noen grad. De fleste ga også uttrykk for at de følte at læreplanen ble realisert gjennom faget. I tillegg til læreplanen, var det de fysiske forholdene på skolen og elevenes forutsetninger som påvirket innholdet i stor grad. Funnene viser også at didaktiske faktorer

som tilgjengelig utstyr og lærernes kompetanse var store påvirkningsfaktorer (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktstjold, 2015).

I forbindelse med min studie er det også relevant å se på forskning som omhandler hvordan elever opplever kroppsøvfingsfaget, siden det ofte kan være påvirket av lærernes undervisningspraksis. Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) har utført en studie av elevers holdninger til og motivasjon for kroppsøvfingsfaget, som også ser på hvem som får fordeler av faget. Generelt viser den at mange elever trives i faget, samtidig som dette varierer noe med kjønn og alder. En stor andel av de elevene som trives, bedriver fysisk aktivitet på fritiden enten i organisert- eller uorganisert idrett. De elevene som misliker faget eller mener det burde vært annerledes organisert er spesielt jenter på videregående skoler. Det kommer også frem at faget ofte er dominert av en sportsdiskurs, som ikke alltid stemmer overens med retningslinjene i læreplanen. Funnene viser at faget preges av favorisering av de som allerede er involvert i fysisk aktivitet og/eller deltar i organisert idrett (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015).

Page (2016) har utført et masterprosjekt om undervisningspraksis av ballspill i kroppsøvfingsfaget, mer spesifikt innholdet av taktisk og teknisk tilnærming til ballspill på ungdomsskolen. På bakgrunn av intervjuer og observasjon viser funnene at lærernes planlegging og gjennomføring blir formet av en tradisjonell tilnærming til ballspill. Undervisningen var i stor grad preget av tekniske øvelser og var lite spillrelatert. Det kommer også frem at lærerne bruker lite tid på planlegging, og at en stor del av undervisningen manglet læringsmål. Teaching Game for Understanding (TGfU) ble brukt som et teoretisk perspektiv gjennom oppgaven. Dette er en undervisningsmetode for ballspill med en spillsentrert tilnærming, med ønske om å gi elever spilleforståelse i en mer generell forstand (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Funnene fra Page (2016) sin forskning viser at de utvalgte lærerne brukte kjennetegn på TGfU, men var ikke særlig bevisste på en taktisk tilnærming (Page, 2016).

Det finnes flere studier knyttet til teknisk og taktisk tilnærming, og hvordan undervisningsmetoden TGfU påvirker elever. Funn fra en studie av Allison og Thorpe (1997) viser flere fordeler ved en taktisk tilnærming og bruk av TGfU. Funnene viser at det skaper mer elevinvolvering og elevmedbestemmelse, samt at elever får bedre forståelse av tekniske

og taktiske ferdigheter i spillsituasjoner. Lærere opplevde også at det ga økt muligheter og tid til å observere og følge opp elever underveis i undervisningen. Det kom også frem at TGfU var positivt for de svakere elevene i ballspill, hvor de opplevde høyere selvtillit og innsatsvilje, i tillegg til mer glede i undervisningen (Allison & Thorpe, 1997). Annen forskning viser også økt trivsel hos elever når metoden anvendes ved innlæring av ballspill (Hopper, 2002)

Det er også utført enkelte studier på lærere sine oppfatninger og undervisningspraksiser knyttet til læreplanen, noe som er relevant for spesielt den tredje problemstillingen til denne studien. Til tross for at det finnes en felles læreplan viser noe tidligere forskning at lærere opplever en læreplan med et stort tolkningsrom. Nannestad (2015) har utført et masterprosjekt med hensikt om å se nærmere på lærere sine tanker om formålet i kroppsøvfingsfaget. Gjennom intervjuer med lærere fra videregående skoler kom det frem at de fleste mener det er et krevende formål å oppnå for alle elever. Funnene viser at lærerne oppfatter et formål med store rom for egne tolkninger, og det var ulike meninger om hvordan en best kunne oppnå formålet. Et eksempel er hvordan noen mente at elevene burde bli eksponert for så mange ulike aktiviteter som mulig, mens andre mente at det er den spesifikke kunnskapen fra hver aktivitet som er viktigst (Nannestad, 2015). Dette viser tegn til at aktiviteter i kroppsøvfingsfaget i stor grad blir valgt ut av lærerne selv. Bouchleh (2017) sin mastergrad om lærere sin oppfatning av læring i toppidrettsfaget viser en tendens til at lærere ofte har en dynamisk forståelse av læreplanen. Lærernes erfaringer med elevgrunnet, rammefaktorene ved skolen og tidligere praksiserfaringer viste seg å ha betydning for hvordan lærere fortolker og realiserer læreplanen (Bouchleh, 2017).

### **3.0 Teoretisk forankring**

Innholdet i dette kapittelet danner det teoretiske grunnlaget for senere diskusjon av studiens resultater. Dette kapittelet består av redegjørelse av relevante skolepolitiske rammer, samt relevant litteratur omkring didaktikk og ballspill. De skolepolitiske rammene kan ikke anses som teori, men blir likevel presentert i denne delen fordi de danner et utgangspunkt for studien. De skolepolitiske rammene vil bli presentert gjennom dagens formelle læreplan og den fagspesifikke læreplanen til kroppsøvingsfaget. Goodlads (1979) læreplanteori er valgt for å kunne se nærmere på kroppsøvingslærere sin bruk av rammeverket gjennom hans læreplannivåer, hvor den oppfattede og gjennomførte læreplan vil utgjøre de mest sentrale nivåene. Lærere sin undervisningspraksis omhandler didaktikk og valg knyttet til planlegging og gjennomføring av ballspill. Den didaktiske relasjonsmodellen er sentral med bakgrunn i dens påvirkning på læreres arbeid. Dette arbeidet er også være påvirket av lærernes omgivelser på deres skole. I den forbindelse vil Arfwedson (1984) sine perspektiver på begrepet skolekode bli presentert. Avslutningsvis i kapittelet vil det bli presentert relevant litteratur knyttet til ballspill, og spesielt undervisningsmetoden *Teaching games for understanding* (TGfU).

### **3.1 Skolepolitiske rammer**

Læreplanen er et formelt vedtatt dokument fra de sentrale skolemyndighetene rettet mot det som foretas i skolen (Gundem, 1990). Dokumentet skal fungere som et styringsverktøy fra statens side, som en veiledning til lærerne, og som nyttig informasjon til elever og foreldre. Læreplanen beskriver intensjoner og gir retninger for arbeidet i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Utdanningsreformen Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006, og er fortsatt det gjeldende læreplanverket. Den representerer det første læreplanverk felles for grunnskolen og videregående opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læreplanverket for Kunnskapsløftet inneholder fag- og timefordeling, generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og egne læreplaner for det enkelte fag. Samlet skal dette læreplanverket gi et helhetlig bilde av oppdragene til skolen og dens brede mandat (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Kunnskapsløftet fikk en revidert læreplan for kroppsøving i 2012. Formålet ble i liten grad endret, kun noe mer tydeliggjøring og enkelte forandringer i rekkefølgen. Fokuset på fair play og felles regler ble i større grad tydeliggjort, og rundskriv 8 knytter dette til samhandling og

respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kompetansemålene ble imidlertid underlagt en mer omfattende endring, blant annet ved å konkretisere og vise tydeligere tegn til progresjon mellom nivåene. Dette skulle også bidra til større forståelse hos elevene for hva som kreves for å nå målene. Samhandling og fair play ble også inkludert i kompetansemålene for hvert hovedtrinn, og inngår dermed i større grad i vurderingsgrunnlaget. (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I tillegg ble det fastsatt at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving, og dette begrepet knyttes også opp mot samhandling med medelever i rundskriv 8. Elevene sine forutsetninger har i større grad blitt innarbeidet i kompetansemålene, og trekkes derav inn i vurderingen på denne måten. Disse to elementene kan føre til at elever kan oppnå gode vurderinger i faget til tross for lav kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

### *3.1.1 Læreplanen i Kroppsøving*

I dette prosjektet er det spesielt den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving som vil være relevant. Den inneholder følgende deler; formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er hovedsakelig formålet, de ulike hovedområdene og kompetansemålene som vil bli brukt i denne oppgaven. Dette med bakgrunn i at disse delene preger valg av innhold i faget i størst grad, og det er disse delene lærere skal bruke som retningslinjer for sin undervisningspraksis (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette kan videre ses i sammenheng med oppgavens forskningsspørsmål om hvordan lærere oppfatter ballspill i læreplanen. Formålet for kroppsøvingfaget er likt for både grunnskolen og videregående. Begrepet ballspill er ikke nevnt spesifikt i formålet, men det er deler av innholdet som kan relateres til ballspillundervisning. Noen eksempler på dette er: «*aktivitet sammen med andre*», «*idrett*», «*fair play*» og «*utvikle kompetanse innenfor aktivitetsformer*». Formålet vektlegger det sosiale aspektet, og ønsker at faget skal fremme samhandling og respekt for medelever. I tillegg inneholder formålet deler som det kan være spennende å undersøke nærmere, for eksempel om lærerne har gjort seg noen tanker rundt om ballspill kan føre til «*livslang bevegelsesglede*» og «*allsidighet*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Studiens utvalg består av lærere i videregående skole, og på bakgrunn av dette er hovedområdene og kompetansemålene for den videregående skole mest aktuelt for denne

oppgaven. Det består av tre hovedområder for vg1- vg3: «trening og livsstil», «idrettsaktiviteter» og «friluftsliv». I forbindelse med prosjektets problemstillinger vil nok *idrettsaktiviteter* være mest aktuelt, hvor begreper som «*idretter*», «*organisert aktivitet*», «*fair play*» og «*felles regler*» er nevnt under beskrivelsen av hovedområdet (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Under hvert hovedområde er det nedfelt ulike kompetansemål, som angir konkrete mål om hva slags kompetanse elevene skal tilegne seg gjennom undervisningen. Kompetansemålene er ulike for vg1, vg2 og vg3, og alle de vil være relevante for dette prosjektet.

Selv om utvalget er lærere i videregående skole er det relevant å se på kompetansemål fra grunnskolen for å undersøke om det foreligger eventuelle mål som kan knyttes direkte til ballspill. Dette er relevant fordi elevene på videregående skal ha vært gjennom disse kompetansemålene i grunnskolen, samt den nevnte progresjonen som er ønsket mellom nivåene. Kompetansemålene etter 4. årssteget er relativt konkrete og detaljerte med tanke på innhold av type aktiviteter, og der er begrepet ballspill nevnt i følgende kompetansemål: «*Avlevere, ta i mot og leike med ulike balltyper og vere med i enkle ballspill*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Etter 7. årssteget brukes begrepene «*lagidretter*» og «*individuelle idretter*», i tillegg til «*grunnleggjande rørslemønstre*» og «*teknikker*» i følgende kompetansemål: «*Bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I følgende kompetansemål etter 10. årssteget blir formuleringene «*grunnleggjande rørslemønstre*» og «*teknikkar*» erstattet med «*ferdigheter*», mens begrepene som omhandler type aktivitet er de samme: «*Trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalge lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette gir et inntrykk av at kompetansemålene åpner for flere valgmuligheter med tanke på innhold av aktiviteter i takt med at elevene utvikler seg og blir eldre.

Elevenes læringsutbytte knyttet til fair play, samhandling og respekt blir gradvis klarere tydeliggjort i kompetansemålene, blant annet kommer fair play begrepet først inn etter 10. årssteget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kompetansemålene i grunnskolen legger dermed opp til bruk av ballspill i undervisningen, og det fører mest sannsynlig til at elever kommer til



videregående skole med en god del erfaringer med ballspillaktiviteter. Stort omfang av ballspill i grunnskolen underbygges også av tidligere forskning (Moen et al., 2018). Begrepet ballspill er heller ikke direkte nevnt i noen av kompetansemålene for videregående, men til tross for dette kan det være gode muligheter for å oppnå noen av målene ved hjelp av ballspillaktiviteter. Nedenfor er dette illustrert ved eksempler av kompetansemål fra hvert av årstrinnene.

*Praktisere og gjere greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktiviteter (vg1)*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015c).

*Praktisere treningsmetodar for å forbetre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar (vg2)* (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

*Drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel (vg3)*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Denne gjennomgangen av skolepolitiske rammer med hovedfokus på den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving gir et bilde av læreres utgangspunkt for ballspillundervisning. I denne sammenhengen skiller begrepene *fair play*, *samarbeid*, *lagidretter* og *ferdigheter* seg ut, både i formålet og i kompetansemålene under hovedområdet idrettsaktiviteter. Kompetansemålene tyder også på en progresjon gjennom årsstegene med tanke på utvikling av elevenes praktisering av aktiviteter. Samtidig står det ikke noe konkret om ballspill og lite konkret om type aktivitet og utførelse, og dette vil dermed i stor grad avhenge av den enkelte lærer sin oppfatning og gjennomføring.

### **3.2 Goodlads læreplanteori**

Goodlads (1979) læreplanteori har som formål å være et verktøy for å undersøke læreplanen slik den fremtrer som en del av en pedagogisk praksis (Gundem, 1990). Den er valgt i forbindelse med dette prosjektet for spesielt å kunne undersøke og analysere læreres oppfatning av ballspill i læreplanen og deres gjennomføring av undervisning med bakgrunn i dette. Goodlad (1979) tar utgangspunkt i sammenhengen mellom læreplanens teori- og praksisdeler, noe som i høy grad er relatert til denne oppgavens forskningsspørsmål.

Læreplanen som et enkeltstående dokument kan fremstå som et relativt smalt perspektiv, og derfor ønsker Goodlad (1979) å operere med en videre forståelse av begrepet. En slik forståelse innebærer at læreplanen er mer enn et enkeltdokument, grunnet at den påvirkes av flere forhold som blant annet lærerens tolkning av læreplanen og elevenes forutsetninger (Goodlad, 1979). Bruken av denne forståelsen vil kunne bidra til å analysere prosjektets empiri sett i et større perspektiv.

Goodlad (1979) underbygger sitt vide perspektiv gjennom tre fenomener som omhandler det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle området. Det substansielle kan i sammenheng med det didaktiske ses på som undervisningens *hva*, og består av læreplanens innhold i form av lærestoff, undervisningsmål, arbeidsmåter, læremidler og retningslinjer for vurdering (Gundem, 1990). Dette kan relateres til den fagspesifikke læreplanen i kroppsøvingfaget. Det sosiopolitiske området kan forbindes med undervisningens *hvorfor*, og omhandler den samfunnsmessige sammenhengen læreplanen er en del av. Det teknisk-profesjonelle området innebærer de materielle og menneskelige ressursene og mulighetene, og kan knyttes til *hvordan* og selve undervisningspraksisen og realiseringen av læreplanen (Gundem, 1990). Dette område påvirkes imidlertid også av rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning, alle relevante og sentrale faktorer for denne oppgaven. Denne inndelingen ses på som en teoretisk inndeling, og det vil være vanskelig å skille de tre områdene fra hverandre i forbindelse med praksis (Gundem, 1990)

Goodlad (1979) opererer også med fem læreplannivåer. De fem nivåene er; ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. *Ideenens læreplan* omhandler de ideene som fremmes om utdanning, skole og fag i samfunnsdebatten i forkant av utarbeidelsen av et læreplandokument (Goodlad, 1979). Dette nivået vil være preget av strømninger i tiden, tradisjon og kulturarv, samt faglige og personlige ståsted til aktørene som arbeider med å utforme læreplaner. Det vil være slik at den endelige læreplanen ikke vil være identisk med den ideelle læreplan som utvalget for utformingene hadde forestilt seg (Gundem, 1990).

*Den formelle læreplanen* er den rammeplanen og læreplandokumentet Stortinget har vedtatt, og utgjør dermed den planen arbeidet i skolen er forpliktet til å ta utgangspunkt i (Goodlad, 1979). I dagens grunnskole og videregående opplæring omhandler dette hovedsakelig

Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven og læreplanen Kunnskapsløftet. I dette prosjektet vil det tas utgangspunkt i den fagspesifikke læreplanen innenfor kroppsøving og dens innhold som den formelle læreplanen, og dette ble gjengitt mer inngående i kap. 3.1.1.

*Den oppfattede læreplanen* omhandler hvordan ulike aktører, herunder lærere, tolker intensjonene og retningslinjene i det vedtatte rammeverket. Den formelle læreplanen gir rom for ulike tolkninger på bakgrunn av dens innhold av kompromisser. Tolkningene blir påvirket av flere faktorer, spesielt aktørenes forutsetninger med tanke på verdier, kompetanse og erfaringer. På bakgrunn av dette vil den oppfattede læreplanen være ulik for hver enkelt aktør (Goodlad, 1979). Goodlad (1979) beskriver den oppfattede læreplanen som den med størst innflytelse på realiseringen av intensjonene til rammeverket. Dette læreplannivået vil også utgjøre et av de mest sentrale nivåene for dette prosjektet, med bakgrunn i at en av problemstillingene ønsker å belyse hvordan lærere oppfatter ballspill i læreplanen.

Det andre sentralt nivå er *den gjennomførte læreplan*, og den undersøkes gjennom lærernes realisering og iverksetting av den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Dette læreplannivået omhandler selve praksisen av undervisningen, og hvordan den faktisk blir gjennomført. Den gjennomførte læreplanen vil gjenspeile læreres forståelse og tolkning av den oppfattede læreplan, og dermed vil undervisningen i større eller mindre grad variere (Lyngsnes & Rismark, 2007). Materielle forutsetninger, lærerens kompetanse og elevforutsetninger er eksempler på andre forhold som spiller inn på praksisen (Gundem, 1990).

*Den erfarte læreplan* omhandler de enkelte elevers opplevelser og erfaringer i ulike læringssituasjoner. Elevenes forutsetninger og lærerens undervisning vil naturlig nok påvirke dette nivået, og det er ikke gitt at elevene opplever undervisningen likt eller slik læreren hadde tenkt og ønsket (Lyngsnes & Rismark, 2007). På denne måten vil den erfarte læreplanen i noen grad være påvirket av lærerens oppfatninger og tolkninger av læreplanen, samtidig som det ikke alltid trenger å være samsvar mellom dette nivået og den oppfattede eller den gjennomførte læreplan (Gundem, 1990). I følge Goodlad (1979) vil dette nivået i all hovedsak kunne undersøkes gjennom intervjuer av elever, og er av den grunn ikke spesielt relevant for mitt prosjekt. På en annen side vil prosjektet gi et innblikk i hvordan et utvalg

lærere ønsker at elevene skal erfare læreplanen.

### 3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Undervisning er en formalisert situasjon mellom lærer og elev, samt et innhold det skal undervises i. Det er tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen; forholdet mellom lærer og elev, forholdet mellom lærer og innhold, og forholdet mellom elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2007). I denne studien vil det i all hovedsak tas utgangspunkt i forholdet mellom lærer og innhold. En bred forståelse av didaktikk inkluderer valg og begrunnelse av faglig innhold, i tillegg til form og metoder. Det omhandler både planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007). I denne sammenhengen er den didaktiske relasjonsmodellen valgt som teoretisk forankring, med bakgrunn i at den er sterkt knyttet til planlegging og valg i forbindelse med undervisning.

Forskning viser at lærere sin planlegging i stor grad virker inn på hva elevene lærer, med bakgrunn i at planlegging omhandler valg av tid til rådighet og hvilken kompetanse som skal læres til elevene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet *den didaktiske relasjonsmodellen*, motivert i et ønske om å gi lærere en forståelsesramme og et redskap å ta i bruk for å planlegge, vurdere og forbedre sin undervisning. Undervisning er et skapende og dynamisk samspill mellom en rekke faktorer, og lærerens oppgave ved planlegging og gjennomføring er å skape et slik samspill mellom kategoriene i modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Denne modellen inneholdt følgende kategorier; mål, innhold, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering. Modellen skal gi et bilde av undervisningen som en helhet, og tar høyde for at en som lærer må vurdere flest mulig relasjoner og faktorer samtidig. Det er ikke mulig å ta avgjørelse omkring en av relasjonene uten at det påvirker de andre. I senere tid har modellen blitt noe modifisert, noe som resulterte i at «didaktiske forutsetninger» ble splittet i «læreforutsetninger» og «rammefaktorer» (Lyngsnes & Rismark, 2007).

*Læreforutsetninger* omhandler elevene sine egne forutsetninger, som er deres forventninger, kunnskaper, erfaringer og evner. Det vil være av avgjørende betydning at lærere er klar over elevenes forutsetninger for å kunne tilrettelegge for god og læringsrik undervisning, og derfor bør lærere ta seg tid til å bli kjent med sine elever (Lyngsnes & Rismark, 2007). I forbindelse

med denne studien vil det derfor være av interesse å se i hvilken grad lærerne selv omtaler elevens forutsetninger, og eventuell påvirkning dette har på ballspillundervisningen.

*Rammefaktorer* innebærer de mange forhold som i ulik grad begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Den viktigste rammefaktoren er utvilsomt læreren selv, og hans eller hennes forutsetninger. Samtidig vil også lærerens holdninger og oppfatninger av rammefaktorene påvirke denne relasjonens preg på undervisningen, eksempelvis hvordan lærerne ser muligheter eller begrensninger. Andre påvirkningsfaktorer er fastsatt fra myndighetens side, blant annet gjennom det vedtatte rammeverket, klassestørrelse og tid til rådighet (Lyngsnes & Rismark, 2007). Fysiske rammefaktorer kan i stor grad også begrense eller muliggjøre. Det omhandler særlig økonomiske rammer som først og fremst styres av kommunens og skolens prioritering, og kan være materielle forutsetninger som anlegg og utstyr (Imsen, 2009).

Poenget med all undervisning er at elevene skal ha et læringsutbytte, og det er derfor viktig å ha en visjon og intensjon med undervisningen, som resulterer i *mål*. Det må være elevenes læring det settes mål for, dersom målene skal være meningsfulle (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det vedtatte rammeverket har utarbeidet overordnede mål for undervisningen og de spesifikke fagene. Samtidig bør de overordnede målene brytes ned og utarbeides til mer presise og konkrete formuleringer for å være forståelig og motiverende for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette kan relateres til denne oppgavens ønske om å belyse hvordan lærere oppfatter de målene som læreplanen presenterer og hvordan de bruker de til å planlegge undervisningen. Relasjonen *innhold* omhandler hva arbeidet i skolen skal dreie seg om. Det å velge og å utforme innhold er et svært viktig aspekt ved didaktisk arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2007). Planlegging og utvelgelse av innhold er en sentral del av denne studiens forskningsspørsmål, som ønsker å undersøke innholdet av ballspill i lærernes undervisning, og bakgrunnen for de valgene lærerne gjør i forbindelse med innholdet.

*Læringsaktiviteter* handler om den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner, og omfatter både lærerens undervisning og elevenes arbeid. Begrepet *metode* brukes ofte i sammenheng med læringsaktiviteter, og omhandler de handlingsredskapene og fremgangsmåtene som læreren tar i bruk for å legge til rette for elevenes deltakelse, forståelse og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Undervisningsmetoder skiller mellom induktiv og deduktiv metode. Den

induktive metoden innebærer at elevene ut ifra et gitt eller opplevd problem arbeider med løsningsforslag, som etterprøves og vurderes, og avslutningsvis skaper klarhet rundt de aktuelle reglene eller teoriene (Rønholt & Peitersen, 2008). En form for induktiv læring er undervisningsmetoden *problemmetoden*, hvor læreren gir elevene bevegelsesproblemer i form av oppgaver som de skal finne løsninger på. Læreren skal være oppmuntrende og skape situasjoner hvor elevene kan observere og erfare seg selv og medelever, samt være avventende med tilbakemeldinger på løsninger (Stene, 1973). Induktiv metode innebærer at elevene presenteres for ferdige løsninger, regler eller teorier, som de utfører og øver på (Rønholt & Peitersen, 2008). Instruksjonsmetoden er en form for induktiv metode, hvor læreren forklarer og/eller demonstrerer bestemte bevegelser og arbeidsoppgaver. Deretter øver elevene på det som har blitt vist og forklart, mens læreren veileder og motiverer (Stene, 1973). Det vil i dette prosjektet være naturlig å se nærmere på lærernes bruk av læringsaktiviteter og undervisningsmetoder for å få et innblikk i deres undervisningspraksis av ballspill.

*Vurdering* er en svært omfattende del av undervisning i skolen. Vurdering skal både kontrollere at elevene har lært det de skal lære og støtte elevenes læring i samarbeid med tilbakemeldinger (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne kategorien er ikke spesielt relevant for denne studien med bakgrunn i at vurdering ikke preger problemområdet og problemstillingene. Det kan likevel være at de utvalgte lærerne vil nevne vurdering i sammenheng med ballspill og sin oppfattede og gjennomførte læreplan. Vurdering er som de andre kategoriene sentralt i planlegging og gjennomføring.

### **3.4 Skolekode**

Begrepet skolekode er relevant i forbindelse med kategorien rammefaktorer i relasjonsmodellen. Begrepet refererer til alt av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for den enkelte skolens virke, forhold på arbeidsplass og problemer. Det omhandler en skole sin struktur, innhold og historikk, og er med på å påvirke lærernes yrkesvirksomhet (Arfwedson, 1984). Arfwedson (1984) deler rammefaktorene inn i tre ulike nivåer som bidrar til å utgjøre grunnlaget for en skolekode. Det øverste nivået er *systemkontekst*, som angir det rammeverket skolen blir pålagt å følge av myndighetene. Her inngår ulike styringsdokumenter, blant annet læreplanen, som er felles for

alle skoler. Denne systemkonteksten blir videre tolket av den *ytre konteksten*, som inneholder skolens nærmiljø og dets sosiale, økonomiske og kulturelle forhold. Nærområdets elever, foreldre og arbeidsliv er sentralt for dette nivået. Videre fortolkes også systemkonteksten av den *indre konteksten*, derav den enkelte skoles kultur, tradisjoner, personalet og fysiske forhold. De to siste kontekstene varierer fra skole til skole, og begge er i kontinuerlig forandring. Skolekode er en samling av oppfatninger hos aktørene ved den enkelte skole om hva som til enhver tid er gjennomførbart (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Skolekode har stor betydning for læreres handlingsvalg, hvor de overnevnte faktorene er delaktige i lærerens valg og muligheter. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor lærere ikke alltid utnytter sitt egentlige handlingsrom og potensiale. Den enkelte lærer har også sitt eget perspektiv på skolekoden og kan i prinsippet være med å påvirke skolekoden, og særlig dersom en innehar relevante kunnskaper, betydelig erfaring og/eller personlig tyngde (Arfwedson, 1984). Begrepet skolekode og dets omfang vil være relevant for denne oppgaven, og er valgt som teoretisk forankring med bakgrunn i dets mulige tilknytning til studiens temaer og problemstillinger. Lærernes rolle med tanke på arbeidet med den fagspesifikke læreplanen og lærernes innflytelse på valg av innhold og arbeidsmåter i kroppsøving er sentralt, og det kan være med å definere en skole sin skolekode. I tillegg består skolekode av flere rammefaktorer, blant annet læreplanen, økonomiske ressurser, samarbeid mellom kollegaer og fysiske forutsetninger, som alle kan være med å påvirke ballspillundervisningen.

### **3.5 Teoretiske tilnærminger til ballspill**

Ballspill er et begrep som kan favne vidt, og det er derfor viktig å foreta en nærmere konkretisering av dette i forhold til studien. Ballspill kan være vanskelig å definere, og grensen mellom hva som hører med og ikke hører med innenfor begrepet er ikke trukket særlig skarpt. De fleste menneskers oppfatning av hva ballspill er, er mer preget av velkjente eksempler og erfaringer enn en presis definisjon (Halling & Laursen, 1999). Ballspill er ikke kun de tradisjonelle og etablerte spillene med faste regler. En kan si at ballspill er en aktivitet med ballignende redskap og kan gjennomføres med alt fra 1 til 25 deltakere (Nordberg & Thing, 1990). I mitt prosjekt vil det være fokus på ballspill som i sin helhet spilles av flere enn 1 spiller. Dette på grunn av at det er de spillene som er mest brukt i kroppsøvfingsfaget

(Moen et al., 2018), og det skaper også en større relevans til hensynet til samarbeid. I tillegg til de etablerte ballspillene vi kjenner til, finnes det ulike stafetter og leker med ballignende gjenstander. Leker som stikkball og kanonball er ofte brukt i skolen, både som oppvarming og avbrekk fra andre aktiviteter (Moen et al., 2015).

Etablerte ballspill brukes ofte i sammenheng med tradisjonelle ballspill, som viser til de vanligste og mest populære ballspillene i vår kultur. Dette er eksempelvis fotball, håndball, volleyball og innebandy. De tradisjonelle ballspillene inneholder ofte en rekke fellelementer eller basisferdigheter (Nordberg & Thing, 1990). Det finnes også nyere ballspill, som ofte blir omtalt som alternative ballspill. Alternative ballspill er ballspill som på en eller annen måte skiller seg fra de tradisjonelle. Spillene er ofte beskrevet svært kort, og det legges vekt på at deltakerne utvikler spillene ved hjelp av spillformer, materialer, baner og regler etter behov og ønsker. Alternative ballspill har ofte ikke beskrivelser av tradisjonelle tekniske, taktiske og treningsmessige kvaliteter, men fremmer kreativitet hvor kjente kvaliteter og bevegelser blandes med nye. Eksempler på dette er kinball, tschoukball og korfbal (Mikkelsen, 1995).

Uavhengig av om det er tradisjonelt eller alternativt, kan ethvert ballspill beskrives, styres og tilrettelegges ved hjelp av 5 ulike momenter: bane, spillere, ball, mål og betingelser. Disse bidrar til å danne rammene for spillet, og påvirker ballspilletts karakter (Nordberg & Thing, 1990). Gjennom ballspill kan elever oppleve, utvikle og lære ulike kompetanser. Det kan gi god fysisk trening, det kan gi øving på koordinasjon, det kan virke inn på etikk og moral, samt utvikle ballkontroll og spilleforståelse (Teng, 2009). Nordberg og Thing (1990) presenterer innholdet av et ballspill ved hjelp av følgende 4 elementer: tekniske, taktiske, fysiske og sosiale (s.11). De 5 momentene som setter rammene for spillet legger føringer for hva som kreves for å lykkes teknisk, taktisk, fysisk og sosialt i et ballspill. Tekniske elementer i et ballspill kan være balltilvenning, scoringsforsøk og forsvarsteknikk. Taktikk omhandler hva som er hensiktsmessig for den enkelte i en konkret situasjon. Taktiske elementer i et ballspill kan være forsvarstaktikk, bredde og dybde i spillet samt kommunikasjon (Nordberg & Thing, 1990). Alle ballspill inneholder en viss grad av fysisk trening, hvor flere av spillene stiller høye krav til utholdenhet. Det kan også stilles høye krav til både koordinasjon, balanse, motoriske ferdigheter og styrke. Etersom all fysisk aktivitet er et gode for det enkelte individ, og ballspill er en fysisk aktivitet, er det ingen tvil om at utøvelse av ballspill også gir en helsegevinst. I tillegg kan deltakelse i lagspill utvikle og styrke personligheten, og på denne



måten virke positivt i et sosialt perspektiv. Ballspill oppfordrer til samspill, som videre krever forståelse for hverandres kunnskaper og ulikheter (Tidén, 2009). Det er unikt hvordan ballspill åpner for muligheten og gleden i å delta, utvikle og lykkes i et spill sammen med andre (Teng, 2009).

I tillegg finnes det flere klassifiseringer av ballspill, hvor en av de deler ballspill inn i fire hovedformer; invasjonsspill (fotball), nettspill (badminton), slagspill (slåball) og treffspill (golf). Denne inndeling er hovedsakelig gjort med bakgrunn i taktiske fellestrekk (Ronglan, 2008). Inndelingen preges av vesentlige likheter og sammenhenger mellom spillenes kommunikasjonsmønstre og relasjonene mellom spillerne i den enkelte kategorien (Halling & Ejlersen, 2009). Denne inndelingen ses på som relevant grunnet sin forbindelsen til hvilke ballspill som brukes mye i skolen. Forskning viser tegn på at invasjonsspill og nettspill preger kroppsøvningsundervisningen, eksempelvis fotball, basketball og volleyball (Moen et al., 2018).

### *3.5.1 Teaching Games for Understanding*

Det finnes ulike metoder for å undervise i ballspill, hvor et eksempel er *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Utviklingen av denne alternative tilnærmingen startet på begynnelsen av 1980-tallet. Den var en reaksjon på forskning som viste at den tradisjonelle undervisningen var svært teknikkbasert, noe som førte til at elevene raskt mistet motivasjonen og at de slet med å anvende teknikkene i ulike spillsituasjoner. TGfU er en mer spillsentrert tilnærming til ballspillundervisningen, hvor fokuset skal være å gi elevene spillerfaringer over tid og at dette vil bidra til å opparbeide spilleforståelse i en mer generell forstand. Det skal legges vekt på spillaktiviteter som fremmer handlingsvalg og utfordrer elevenes taktiske forståelse (Ronglan & Ertesvåg, 2009).

Et kjennetegn ved TGfU er å lære bort ballspill gjennom modifiserte spill som bygger på originalspillet (Griffin & Patton, 2005). Et spill kan modifiseres ved å endre på ett eller flere av de 5 momentene som er nevnt ovenfor, eksempelvis spille med færre spillere eller minske banestørrelsen (Nordberg & Thing, 1990). Dette krever at læreren må kunne undervise i ulike småspillvarianter av et ballspill, hvor elevene møter de samme ulike utfordringene de vil møte i det ferdige spillet (Griffin & Patton, 2005). Dette betyr at undervisningsmetoden består av at

elevene både utfører småspill og fullskalaspill gjennom innlæringen av et type ballspill. Modifisering skal være med på å tilpasse spillet til elevgruppens ferdighetsnivå, og en undervisningstime hvor TGfU anvendes innledes derfor ofte med et slik type spill. Deretter introduseres elevene for nødvendige regler og viktige prinsipper for å kunne utøve spillet. I tillegg er det viktig at taktiske utfordringer og problemer som elevene skal løse blir tidlig presentert for dem. Denne undervisningsmetoden består også av ferdighetstrening og øving på ulike relevante teknikker, men da i spillrelaterte øvelser. Dette foretrekkes for at elevene skal kunne relatere og overføre det til det modifiserte og etter hvert originale spillet (Griffin & Patton, 2005).

Innenfor TGfU er det flere pedagogiske prinsipper som er viktige. Elevene bør gjennom innlæringen av ballspillet bli presentert for problemer og utfordringer i spillet hvor læreren stiller de åpne spørsmål. Læreren bør planlegge og utarbeide kvalitet på spørsmålene, slik at de kan fremme og utvikle elevenes evne til å tenke problemløsningsorientert. Disse spørsmålene skal kunne danne en sosial interaksjon mellom medelever, hvor de kan drøfte og sammen komme frem til løsninger. Dette skal være med å skape både bedre kommunikasjon og samarbeid, men også større forståelse for spillets helhet (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013). Undervisningsmetoden stiller krav til lærerens planlegging og gjennomføring, og øvelsene og spillene som presenteres må være gjennomtenkte og overførbare til det ferdige spillet. Bruk av TGfU skal også kunne bidra til at elevene bedre kan overføre generell spilleforståelse og enkelte kvaliteter fra et originalt spill til et annet (Griffin & Patton, 2005; Ronglan & Ertesvåg, 2009).

Denne undervisningsmetoden er valgt blant annet på grunn av at den kan knyttes til deler av læreplanen. Dersom bruk av TGfU bidrar til at elevene utvikler en mer generell spilleforståelse som kan brukes i flere ballspill (Ronglan & Ertesvåg, 2009), vil de sannsynligvis oppleve større allsidighet og muligens en bredere forståelse som kan føre til mer bevegelsesglede, noe formålet til kroppsøvfingsfaget ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I tillegg kan en slik tilnærming skape flere situasjoner hvor det kreves samarbeid, fair play og respekt for hverandre (Ronglan & Ertesvåg, 2009), noe som også er formålet med kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

## 4.0 Metode

Arbeidet med valg av metode begynner tidlig i en forskningsprosess, og utføres ofte i samarbeid med valg av tema og utarbeidelse av problemstilling(er) (Everett & Furseth, 2012). Det ble tidlig klart at mitt prosjekt hadde et ønske om å gå i dybden i et tema, nemlig ballspill i kroppsøving. Studiens problemstillinger stiller spørsmål om «*hvordan*», og ønsker et innblikk i læreres erfaringer, tanker og oppfatninger, noe kvalitativ forskningsmetode er spesielt egnet for (Grimen & Ingstad, 2015; Thagaard, 2013). I dette kapittelet vil valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsmetode presenteres og begrunnes, før det blir nærmere gjort rede for det kvalitative forskningsintervjuet bestående av utvalg, intervjuguide og gjennomførelse av intervju. Videre i kapittelet vil valg og begrunnelser knyttet til arbeidet med datamateriale fremkomme, samt refleksjon rundt etiske overveielser. Forskerrollen er en avgjørende del av et kvalitativt intervju, og derfor vil min forforståelse, kunnskap og rolle presenteres og diskuteres. Avslutningsvis reflekteres det rundt kvalitetssikring gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming er knyttet til hva forskeren søker informasjon om, og det vil danne utgangspunktet for den forståelsen hun eller han utvikler gjennom prosjektet (Thagaard, 2013). I samfunnsvitenskapelig forskning er det fortolkende paradigme sentralt. Et paradigme er «*en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene*» (Halvorsen, 2008, s.56). Det fortolkende paradigme har ulike mål, men søker å forstå et fenomen og vektlegger mening og betydning (Halvorsen, 2008; Thagaard, 2013). Min studie ønsker å se nærmere på oppfatninger, meninger og erfaringer, og dermed er det fortolkende paradigme mest relevant for min vitenskapelige tilnærming. Innenfor det fortolkende paradigme finnes det ulike teoretiske retninger, og i sammenheng med denne studien vil retningen hermeneutikk være mest sentral.

I hermeneutikken søker forskeren etter indre mening og en helhetlig forståelse, noe som kan knyttes til mitt ønske om å forstå læreres oppfatninger av ballspill i kroppsøvingsfaget (Halvorsen, 2008). Tilnærmingen legger også vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at mening bare kan forstås i lys av den

sammenhengen vi studerer (Thagaard, 2013). Det kan relateres til å se nærmere på ballspill i lys av faget kroppsøving og dets læreplan og hvordan ulike lærere velger å tolke dette.

## **4.2 Kvalitativ metode**

Med bakgrunn i at forskningen har som formål å undersøke hvordan personer fortolker og erfarer sin egen tilværelse, var valget av kvalitativ metode som forskningsmetode hensiktsmessig (Grimen & Ingstad, 2015). Denne studien har et ønske om å undersøke hvordan lærere tolker ballspillets plass i faget og i læreplanen, og hvordan de oppfatter sin egen undervisningspraksis av ballspill. Metoden ønsker å gå i dybden i et eller flere temaer, og å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard, 2013). Problemområdet ønsker å gå i dybden i et fåtall lærere sine tanker, i stedet for å anskaffe lite informasjon fra mange. Den kvalitative forskningsprosessen preges videre av fleksibilitet. Det er ingen definerte skiller mellom de ulike delene av forskningsprosessen, og elementer kan endres underveis (Thagaard, 2013). Et eksempel, som nevnt tidligere, er utvikling av problemstillinger, og i forbindelse med denne studien har problemstillingene blitt justert underveis i prosjektet. Intervjuguiden er et annet eksempel på et element som har vært under utvikling. Det finnes også ulike former for innsamling av data i kvalitativ forskningsmetode. Dersom en velger å gå ut i feltet, er intervju og observasjon de to mest sentrale metodene (Thagaard, 2013).

## **4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

*«Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2013, s.58).*

Jeg har valgt kvalitative intervjuer for innsamling av data i denne studien, nettopp for å få innblikk i hvordan lærere opplever og forstår sin bruk av ballspill i kroppsøvingfaget. Det kvalitative intervjuet er med på å gi dypere innsikt i personers tanker og oppfatninger om de spesifikke temaene som blir tatt opp. Ved hjelp av studiens intervjuer kan jeg innhente kunnskap om læreres erfaringer, samt informasjon gjennom refleksjoner og tanker som oppstår i intervjusituasjonen. Det kvalitative intervjuet sitt design er ofte likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju krever det også mye av intervjueren med tanke på metode, teknikk og væremåte. Kvalitative intervjuer er oftest utført med enkeltpersoner, men de kan også gjennomføres som gruppeintervjuer (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å

gjennomføre enkeltintervjuer for å kunne gå mer i dybden og enklere kunne stille individuelle oppfølgingsspørsmål underveis.

### 4.3.1 Utvalg

Utvalget i kvalitativ metode er ofte strategisk, hvor deltakerne er valgt med bakgrunn av at deres egenskaper eller kvalifikasjoner er relevante for forskningen (Thagaard, 2013). Denne utvelgelsesmetoden er i dette tilfellet benyttet for å anskaffe et utvalg som har mulighet til å svare på studiens forskningsspørsmål. Utvalget i denne studien består av seks kroppsøvingslærere på videregående skole. I sammenheng med dette kan en snakke om et *metningspunkt*, som er det punktet hvor utvalget betraktes som tilstrekkelig på grunn av at flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene en studerer (Thagaard, 2013). I min studie søker jeg å gå i dybden i de valgte temaene, og derfor vil både intervjuene og analyseprosessen være tidkrevende. Etter å ha intervjuet den sjette læreren ble det tydelig for meg at jeg hadde innhentet nok materiale og at et intervju nummer sju mest sannsynlig ikke ville gi særlig ny informasjon.

Det er viktig at dette utvalget består av lærere som underviser minst 50% av stillingen sin i kroppsøvingsfaget på nåværende tidspunkt. Det er større sjanse for at lærerne kan bidra med nyttig informasjon og nok erfaringer og tanker om temaene dersom de arbeider tett på faget. Andre forutsetninger ved lærerne har også blitt vurdert, og jeg ønsket et utvalg basert på variasjon med tanke på kjønn og arbeidserfaring i yrket som kroppsøvingslærer. Jeg håpte at det kunne bidra til å kunne undersøke om de forutsetningene påvirker lærerens oppfatninger og undervisningspraksiser knyttet til ballspill. Det ble også reflektert rundt hvilke typer skoler som kunne være hensiktsmessige for utvalget, og det ble valgt å rekruttere lærere fra videregående skoler uten idrettsfaglinje. Det er knyttet til ønske om et utvalg som arbeider tett på kroppsøvingsfaget, samt for å unngå at lærerne blander sine oppfatninger og praksiser i kroppsøvingsfaget med andre idrettsfag.

Etter å ha valgt kriterier for utvalget og fått godkjenning fra NSD (vedlegg 3), startet arbeidet med å rekruttere lærere. Jeg ønsket skoler i nærheten med tanke på logistikk, og gjerne skoler jeg ikke var kjent med fra før av for å hindre eventuelle påvirkninger på grunn av bekjentskaper. Det ble sendt ut en mail med informasjon om masterprosjektet til rektorer ved

omtrent 10 skoler som kunne være aktuelle, hvor det ble oppfordret til å gi tilbakemelding om interesse (vedlegg 1). Det var varierende respons, og det tok en stund å rekruttere tilstrekkelig med lærere. Rekrutteringen ble noe mer innsnevret underveis for å oppnå den variasjonen som var ønsket. I utgangspunktet var ønsket å innhente lærere fra seks ulike skoler, for å skape en variasjon i skoler, som eventuelt kan undersøkes som en påvirkningsfaktor på ballspillundervisningen. Utvalget endte opp med å være fra fem ulike skoler med bakgrunn av et strategisk utvalg med ønskede kriterier om begge kjønn og ulik arbeidserfaring.

Dette dannet dermed et utvalg bestående av seks kroppsøvlingslærere fra fem ulike videregående skoler i Oslo området. Det er et relativt bredt utvalg av skoler med ulike kjennetegn med tanke på beliggenhet, popularitet og elevgruppe. Ingen av disse skolene tilbyr idrettsfaglinje, alle tilbyr studiespesialiserende, samt at noen tilbyr yrkesfag og andre programfag. Utvalget består av tre lærere fra hvert kjønn, med en variasjon i arbeidserfaring i yrket på 3-25 år.

#### *4.3.2 Intervjuguide*

I forbindelse med forskningsintervju er det viktig å utforme en god intervjuguide for å få utforsket de temaene en ønsker å få informasjon om. Intervjuene kan ha ulik grad av struktur. Det er semi-strukturerte intervju som brukes mest, og denne studiens intervjuer vil ta utgangspunkt i en slik struktur. En styrke ved slike intervjuer er at de kan fungere som en slags samtale styrt av de temaene forskeren ønsker å få kunnskap om (Thagaard, 2013). Dette innebærer at det fastsettes noen temaer på forhånd, men at rekkefølgen kan variere underveis. På denne måten kan også intervjupersonene fremme andre temaer av betydning og interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil samtidig være viktig å ikke bevege seg for langt fra utgangspunktet, og derfor være bevisst på temaer, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål som en ser på som relevante. En intervjuguide kan utarbeides etter ulike modeller. En av dem kalles «tre og gren» modellen, og den baserer seg på å dele opp problemstillingene i ulike temaer hvor hvert av disse dekkes med flere spørsmål. Stammen er problemstillingene, og grenene representerer spørsmålene i intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette var modellen som ble brukt som utgangspunkt i arbeidet med min intervjuguide.

Arbeidet med forberedelser før intervjuet er avgjørende for hvordan intervjuene vil forløpe og hvilken kunnskap jeg som forsker sitter igjen med (Postholm & Jacobsen, 2018). Det har derfor vært viktig å bruke god tid på å sette meg inn i et kvalitativt forskningsintervju og arbeidet med intervjuguide. Etter å ha lest tidligere forskning og relevant litteratur, samt arbeidet med problemstillingene, ble det tydeligere hvilke temaer som skulle vektlegges i intervjuguiden. Det er viktig å være bevisst på det teoretiske grunnlaget gjennom denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Arbeidet fortsatte ved å utarbeide spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål innenfor hvert av temaene. I den forbindelse var jeg opptatt av å utarbeide åpne spørsmål som kunne invitere og oppmuntre informantene til å reflektere og gi fyldige svar (Thagaard, 2013).

Gjennom prosessen har det blitt utarbeidet flere utkast av intervjuguiden, og det har jevnlig blitt diskutert og reflektert over sammen med veileder. Med tanke på innholdet i intervjuguiden har det blitt tatt utgangspunkt i Thagaard (2013) sin beskrivelse av dramaturgi, hvor blant annet hoveddelen skal engasjere deltakerne mer enn oppstart og avslutning. Oppstarten av intervjuet skal prøve å skape en god relasjon mellom meg og lærerne, og dermed kan nøytrale spørsmål være gunstig i denne sammenhengen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det førte til at åpningen av intervjuguiden preges av spørsmål om lærernes bakgrunn og tilværelse, og videre om generelle tanker rundt ballspill og kroppsøvingfaget. Oppbygningen i hoveddelen har fokus på å knytte temaer sammen underveis, og avslutningsvis skape en slags oppsummering av lærerens tanker om ulike sammenhenger. I forbindelse med dette ble det reflektert over når læreplanen skulle trekkes inn i intervjuene. Ønsket var å unngå å påvirke lærerne for tidlig med spørsmål om læreplanen, med tanke på at det er et politisk rammeverk. I tillegg har det vært nødvendig å vurdere formuleringen av spørsmålene, samt unngå for ledende spørsmål for å hindre en forventning til hva lærerne skal svare (Thagaard, 2013). Det har i denne forbindelse vært nyttig å tenke over hvordan jeg selv hadde respondert på spørsmålene. Det har også blitt gjennomført to prøveintervjuer for blant annet å forbedre intervjuguiden frem mot selve datainnsamlingen.

#### *4.3.3 Prøveintervjuer*

Det finnes ingen bestemte regler for hvordan et forskningsintervju skal utføres, men datainnsamlingen er avhengig av intervjuerens kvalifikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er nødvendig med øving for å utvikle disse kvalitetene, og derfor er det gunstig å gjennomføre prøveintervjuer i prosessen med kvalitativ forskning. Jeg hadde selv lite erfaring med både utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer, og jeg hadde derfor behov for øving i situasjonen for å bygge erfaringer og selvtillit (Thagaard, 2013).

Prøveintervjuer kan bidra til å utvikle min evne til å aktivt lytte, stille gode oppfølgingsspørsmål og skape positiv relasjon til den som intervjues. Det gir også muligheten til å teste ut intervjuguiden og eventuelt få respons og innspill til endringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I forbindelse med denne studien har det blitt gjennomført to prøveintervjuer. Det første intervjuet ble gjennomført med en kollega fra en videregående skole. I det andre intervjuet var intervjupersonen en lærer som innfrir de ulike kriteriene for utvalget, for å skape en mest mulig lik situasjon som de senere intervjuene. Det er en lærer jeg har noe bekjentskap til fra før av, noe som i dette tilfellet ga en fin ramme for diskusjon og refleksjon rundt intervjuet i etterkant. De to prøveintervjuene ga svært nyttige erfaringer inn mot intervjuene med studiens utvalg.

Min generelle opplevelse av prøveintervjuene var positiv, hvor inntrykket var at samtalen fløt fint og ikke var særlig påvirket av kun spør-svar metoden. Det var en tendens til at jeg som intervjuer ble noe overivrig, og dermed kunne avbryte intervjupersonene litt for tidlig i noen situasjoner. Det opplevdes også som noe krevende å oppfatte når jeg burde gå videre til neste spørsmål eller om jeg burde grave dypere med oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ga øving i dette, og også i situasjoner hvor jeg raskt måtte ta en avgjørelse om jeg skulle hjelpe intervjupersonen i ulike retninger eller ikke. I et slikt intervju ønsker jeg på en side å komme inn på forhåndstenkte temaer, samtidig som jeg gjerne vil at intervjupersonene skal snakke om det de spesielt forbinder med spørsmålet (Thagaard, 2013).

Opplevelsen av intervjuguiden og spørsmålene ga inntrykk av at de hadde en fin oppbygging hvor de innledende spørsmålene startet samtalen på en god måte. Lærerne slet noe med å svare på spørsmålene relatert til læreplanen, noe de selv forklarte med lite bevissthet rundt, kjentskap til og bruk av den. Det er vanskelig å forutse i hvilken grad utvalget vil kunne svare på spørsmål om læreplanen. Dette vil mest sannsynlig variere, men det har vært fint å få erfaringer rundt dette gjennom prøveintervjuene. Det kom imidlertid frem mye interessant rundt lærernes tanker om ballspill i kroppsøvingsfaget, og spesielt hva de ønsker at elevene skal oppleve og lære av ballspill. Det var fint å se at spørsmålene fikk frem dette, med



bakgrunn i at det er relevant for mine problemstillinger. Det ble derav ikke gjort store endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuene. Jeg innså viktigheten av å være tydelig i mine spørsmål, og dermed ble formuleringen på enkelte spørsmål gjort om. Blant annet ble enkelte spørsmål rundt læreplanen forenklet. Transkribering av prøveintervjuene viste at det ikke kom frem så mye om lærerens konkrete undervisningspraksis og valg knyttet til dette. Det ble derfor lagt til flere spørsmål rundt lærernes gjennomføring av ballspillundervisning, også nærmere knyttet til kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen.

#### *4.3.4 Gjennomføring av intervju*

Det har blitt gjennomført seks intervjuer over en periode på to måneder. Det ble avtalt tid og sted gjennom mailutvekslinger, og min fleksibilitet ga muligheten til å gi deltakerne flere forslag om tidspunkter. Alle intervjuene ble utført på deres arbeidsplass, nærmere bestemt på et grupperom på vedkommende sin skole. Det har bidratt til å skape trygghet hos intervjupersonene (Thagaard, 2013). Jeg har opplevd intervjuene som gode samtaler preget av fin flyt. Lærerne har gitt uttrykk for et stort engasjement, og majoriteten har hatt mange tanker om temaene knyttet til ballspill og kroppsøvningsfaget. Det har vært en svært spennende og interessant prosess, og den har bidratt til at jeg har utviklet meg i intervjuerrollen.

Ved møte med lærerne har det vært viktig å skape en god atmosfære og stemning ved hjelp av uformell prat i starten, i tillegg til å gi de ønsket informasjon om prosjektet. Starten på intervjuene opplevdes som en god inngang, hvor lærerne fortalte litt om seg selv, og det ble dermed skapt en tettere relasjon mellom oss. På bakgrunn av at spørsmålene ga god respons og nyttige svar fra lærerne, har intervjuguiden som ble lagt til grunn blitt fulgt relativt likt i alle intervjuene. I tillegg fremkom andre vinklinger som ble fulgt opp ved enkelte anledninger, men ikke noe som ble oppfattet som tilstrekkelig relevant til å bli videreført til de andre intervjuene. Det var spesielt god respons på spørsmålene knyttet til egen undervisningspraksis av ballspill. Responsen på spørsmålene rundt læreplanen var noe mer varierende, noe som var forventet. I enkelte intervjuer fløt samtalen fint også ved det temaet, mens andre intervjuer ble mer hakkete i denne delen hvor lærerne ikke utdypet svarene sine i like stor grad. Lærerne falt ofte tilbake til det de hadde sagt tidligere ved prat om temaer de var noe usikre på. Det kunne føre til at flere oppfatninger og tanker ble gjentatt. Disse ulike

responsene var alle interessante og relevante for studien.

Det ble brukt digitalt lydopptak i form av mobiltelefon under alle intervjuene. Ved hjelp av lydopptak kan forskeren rette sin fulle oppmerksomhet på intervjupersonen, og dermed være fullt og helt tilstede i samtalen. Det var med på å hindre forstyrrelser og avbrytelser som kan oppstå dersom det kun brukes notater (Thagaard, 2013). I det første intervjuet skrev jeg ned noen stikkord om det jeg anså som spesielt interessant underveis. Dette ga ingen spesiell nytte, og jeg oppfattet det heller forstyrrende både for intervjupersonen og meg, og det ble derfor ikke noe jeg fortsatte med.

## **4.4 Arbeid med analyse**

### *4.4.1 Transkribering*

Rett etter hvert intervju ble det skrevet ned umiddelbare tanker fra intervjuet, om min intervjurolle og enkelte utsagn fra lærerne som vekket spesielt interesse. Dette ble supplert med flere refleksjoner som oppstod når intervjuguiden ble sett over. Videre i prosessen ble de seks intervjuene på 40-60 minutter transkribert. Intervjuene ble oftest transkribert samme dag eller i løpet av noen dager etter det ble gjennomført. Transkribering handler om å omdanne muntlige samtaler til skriftlig tekst. Det utføres ved å høre på lydopptakene, og samtidig skrive ned alt som blir sagt. Hensikten med dette er å strukturere dataen fra innsamlingen og skape en skriftlig oversikt, som sammen vil danne en god begynnelse på analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har selv transkribert alle intervjuene, og det var et omfattende arbeid som resulterte i omtrent 75 sider fordelt på seks dokumenter. Det å utføre transkriberingen selv bidrar til å skape større nærhet til materialet, i tillegg til at det er nyttige å høre seg selv i intervjurollen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan, i følge Thagaard (2013), også styrke prosjektets reliabilitet på grunn av at en kan komme over uttalelser og mønstre som kan være nyttig for analyse- og diskusjonsdelen.

Det finnes svært få standardregler for hvordan muntlig data skal transkriberes til skriftlig tekst, og dette avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen av denne studiens data har det i stor grad blitt skrevet ned akkurat slik det høres på lydopptaket. Jeg har fjernet enkelte «pause- og mellomord», samt noen av mine avbrytelser i form av «*mm*» og «*ja*», for tydeligere å få frem intervjupersonens utsagn.

Enkelte tenkepauser hos lærerne har likevel blitt tatt med dersom jeg har ansett det som nyttig for oppgaven. Disse refleksjonene og utførelsene har blitt gjort på bakgrunn av hvilke spørsmål og tema det har vært snakk om, samt relevansen for studiens problemstillinger.

#### *4.4.2 Temasentrert analyse og fortolkning*

I forbindelse med denne studien vil en temasentrert tilnærming være mest relevant for analysen. En temasentrert analyse retter oppmerksomheten mot bestemte temaer, og forskeren studerer informasjon om hvert av disse temaene hos alle informantene (Thagaard, 2013).

Denne studien ønsket å gå i dybden på spesifikke temaer, og det er et primært kjennetegn ved temasentrert analyse. Analysen baserer seg på å strukturere datamaterialet i kategorier for å ha muligheten til å sammenholde eller sammenligne informasjon fra ulike lærere (Thagaard, 2013). Denne kategorisering bidrar til å redusere og strukturere lange transkriberte tekster (Kvale & Brinkmann, 2009).

På bakgrunn av dette har jeg gjennom prosessen med det transkriberte datamateriale og analyse utarbeidet et eget system. For å strukturere og kategorisere lærernes utsagn i bestemte temaer har det blitt utarbeidet tabeller. De sentrale temaene har blitt definert på bakgrunn av studiens problemstillinger, samt temaer og spørsmål fra intervjuguiden. Hver tabell har basert seg på et tema, og består av fire kolonner med overskriftene: hovedpoeng, teoretisk forankring og tidligere forskning og sitater (vedlegg 4). Gjennom analysering av transkribert data har hovedpoeng blitt trukket ut, og videre knyttet til relevant teoretiske grunnlag og tidligere forskning fra oppgaven. Hvert av hovedpoengene har blitt underbygget av sitater fra lærerne, samt eventuelt sitater som skiller seg ut fra hovedpoengene. I dette arbeidet har det blitt brukt fargekoder på lærernes relevante sitater, slik at hver tabell kjennetegnes ved en farge, og det har gjort prosessen mer oversiktlig. Denne prosessen har bidratt til et nært arbeid med eget datamateriale, og det har vært nyttig inn mot presentasjon og diskusjon av oppgavens funn.

I arbeidet med analyse av datamaterialet og videre diskusjon av resultater er fortolkning sentralt. Tolkningen av den transkriberte dataen kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren analyserer og prøver å forstå meningen i teksten (Thagaard, 2013). Fortolkningen er preget av det som har kommet frem av transkriberte intervjuer, samt hvordan

det kan ses i sammenheng med problemstillinger, valgt teoretisk forankring og relevant tidligere forskning (Thagaard, 2013). For å kunne fremheve meninger blant lærerne har jeg dermed beveget meg vekselvis mellom å forstå deler av materialet og å skape en helhetlig forståelse. En slik prosess kan knyttes til den hermeneutiske sirkel, hvor en intuitiv forståelse av teksten som helhet har blitt fortolket i forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene har delene blitt satt sammen i en ny og mer helhetlig forståelse. (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette arbeidet har vært sentralt i prosessen med analyse og tabellene forklart ovenfor. I denne forbindelse har den transkriberte teksten blitt tolket, det har blitt valgt ut temaer som deler, for å videre få en større forståelse av resultatene fra studiens intervjuer.

#### **4.5 Etiske overveielser**

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper, og *De nasjonale forskningsetiske komiteer* (NESH) har definert og presisert de etiske retningslinjer som skal følges. Det er blant annet enkelte gjøremål som må utføres før forskeren kan starte med datainnsamlingen. I mitt tilfelle måtte det sendes inn et meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette er på grunn av at Norges Idrettshøgskole er tilknyttet NSD, i tillegg til at det kreves søknad dersom prosjektet forutsetter behandling av personopplysninger. NSD vil da vurdere om prosjektet ivaretar personvern på en tilfredsstillende måte (Thagaard, 2013). Denne søknadsprosessen startet tidlig i mitt prosjekt, og bestod av å utarbeide utkast til informasjonsskriv og intervjuguide, som skulle legges ved søknaden. Forskningsprosjektet ble godkjent i oktober 2018, og det ga startsignal for innsamling av data gjennom intervju (vedlegg 3).

Det er viktig at jeg som forsker overveier de etiske retningslinjene gjennom hele forskningsprosessen, fra planleggingen til utarbeidelse av siste utkast av masteroppgaven. Respekt ovenfor informantene er sentralt, og det bør jevnlig vurderes hvordan deltakerne opplever sin deltakelse i studien og hvilke konsekvenser det kan ha for dem (Thagaard, 2013). I denne forbindelse presenterer Thagaard (2013) tre etiske utfordringer som anses som viktige i arbeidet med kvalitativ forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse. Med informert samtykke menes at forskeren må ha deltakernes informerte og frie samtykke til å delta i prosjektet. Det betyr at deltakerne skal ha fått informasjon om utførelsen av og bakgrunn for prosjektet og godtatt disse betingelsene, samt at deltar frivillig og når som

helst kan trekke seg (Thagaard, 2013). I forbindelse med denne studien ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 1) til de aktuelle deltakerne, og det inneholdt også en side hvor de skulle skrive under på informert samtykke. Dette ble levert tilbake til meg i forkant av intervjuene. Det kan oppstå enkelte utfordringer med tanke på informert samtykke i kvalitativ forskning, blant annet at deltakerne sine forutsetninger og metodens fleksibilitet kan føre til endringer underveis (Thagaard, 2013). Det har ikke vært tilfellet i mitt prosjekt. Årsaker til dette kan være at informantene er voksne mennesker med fungerende kognitive evner, samt bruk av intervju som metode, tydelig informasjon i forkant og lite endringer på oppgaven underveis.

Det er et krav om at deltakerne ikke må kunne identifiseres i prosjektet for å sikre konfidensialiteten i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet blir konfidensialiteten sikret ved at lærerne har blitt anonymisert ved å ha fått fiktive navn, som har blitt brukt gjennom hele forskningsprosessen. Det vil heller ikke være nødvendig å navngi lærernes skoler i denne oppgaven. Anonymiseringen vil mest sannsynlig hindre eventuelle konsekvenser som kan fremkomme ved at noen kjenner igjen deltakerne (Thagaard, 2013). Forskeren har også et ansvar for å ikke utsette forskningspersonene for noen form for fare, og respektere deres integritet og frihet (Thagaard, 2013). Mitt forskningsprosjekt vil mest sannsynlig ikke utsette deltakerne for noen form for fare, men det er likevel viktig å informere om eventuelle konsekvenser i informasjonsskrivet. Dette kan være intervjuets varighet og eventuelt fremstilling av datamaterialet. Som forsker kan en aldri være hundre prosent sikker på at studiens temaer ikke vil berøre sensitive områder, og det er noe jeg uansett bør være bevisst på. Jeg håper samtidig at prosjektet heller kan få positive konsekvenser for de som deltar, blant annet ved at de får muligheten til å grundig reflektere og vurdere egen praksis.

Flere av de etiske overveielserne og utfordringene handler ikke om de formelle retningslinjene, men om min rolle som forsker. Intervjusituasjonen kan by på enkelte etiske utfordringer, spesielt på bakgrunn av at det oppstår en nærhet mellom forsker og deltaker. I de situasjonene må jeg vise respekt for deltakernes grenser, samt deres meninger (Thagaard, 2013). Det kan også være at deltakerne sender motstridende budskap i intervjuene, eksempelvis ved at de uttrykker noe annet muntlig enn kroppslig. Dette bør forskeren være oppmerksom på, men også vise varsomhet ved å påpeke dersom deltakeren selv ikke er klar over det (Thagaard,

2013). Ellers er det viktig å generelt vise god atferd ovenfor deltakere gjennom hele forskningsprosessen, og være tilgjengelig for kontakt dersom de ønsker det.

## 4.6 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskerrollen det viktigste instrumentet. Det stilles store og varierte krav til rollen, spesielt på bakgrunn av mangelen på en fast struktur. Det er spesielt nødvendig at forskeren er bevisst på sin egen subjektivitet og forståelse. Det oppstår ofte nærhet mellom forsker og informanter, og det fører til at forskerens kvalifikasjoner i intervjusituasjonen og vedkommende sin relasjon til informantene er av betydning for resultatet (Postholm, 2010). I denne forbindelse er *innlevelse* og *systematikk* to sentrale aspekter. En høy grad av innlevelse vil kunne bidra til bedre relasjoner og derav flere refleksjoner blant forskeren og deltakerne. Dersom forskeren har et fokus på systematikk kan det bidra til at det blir gjort grundige valg underveis i prosessen. I kvalitativ metode vil forskeren påvirke resultatet av arbeidet i stor grad, ved at informasjonen fra informantene avhenger av hvordan de oppfatter forskeren (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i dette har det vært viktig for meg å tenke over og være bevisst på min forskerrolle, og hvordan min tilstedeværelse i intervjuene kan påvirke kroppslingslærerne sin atferd og sine utsagn.

Intervjusituasjonen krever kvaliteter som fleksibilitet, faglig ekspertise og mestring av sosiale relasjoner (Thagaard, 2013). Forskeren må kontinuerlig foreta valg når det gjelder egen atferd, hva det skal spørres om og hvordan. I min datainnsamling hadde jeg en intervjuguide som mal for å kunne følge den retningen som var nødvendig for å få svar på forskningsspørsmålene, men samtidig prøvde jeg å være relativ fleksibel i situasjonen. I kvalitative forskningsintervjuer er intensjonen å løfte frem deltakernes perspektiver. Med bakgrunn i dette har jeg prøvd å unngå for ledende spørsmål, men som Postholm (2010) påpeker kan det av og til være nødvendig for å styre samtalen i riktig retning. Gjennom intervjuene hadde jeg fokus på å vise åpenhet for derigjennom hjelpe lærerne til å uttrykke sine tanker og refleksjoner, samt søke spontane, innholdsrike og relevante svar. Det var også viktig å tørre å være kritisk til det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt arbeid med litteratur og tidligere forskning, samt engasjement for temaene, har gitt meg trygghet i intervjusituasjonene. Den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og lærerne kunne bidra til å påvirke hvilken informasjon som fremkommer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble

derfor viktig å skape en behagelig atmosfære der deltakerne følte de kunne snakke trygt og fritt. I denne forbindelse var det viktig å gi oppmerksomhet til lærerne, og vise interesse for å bli kjent gjennom oppstarten av intervjuene og oppmuntrende spørsmål underveis.

En annen viktig del av forskerrollen handler om forskerens bevissthet rundt sin egen forforståelse, noe som er spesielt nødvendig i kvalitativ forskning hvor forskeren er svært tett på prosessen med datainnsamling og analyse. Forforståelse er beskrevet som forskerens egne erfaringer og oppfatninger om det området og de temaer som prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2013). I forbindelse med dette kan en også snakke om begrepene *feltsituering* og *selvbiografisk situering*. Feltsituering dreier seg om å reflektere over hvordan deltakerne opplever forskeren, samt hvordan det kan påvirke datainnsamlingen. Selvbiografisk situering omhandler refleksjon over egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn. Det handler om å være bevisst på hva som bringes inn i forskningsprosessen av oppfatninger, meninger, kunnskap, erfaringer og fordommer (Neumann & Neumann, 2012).

Med tanke på feltsituering, ønsket jeg at lærerne skulle oppfatte meg som trygg i min rolle, nøytral til de aktuelle temaene, behagelig å snakke med og uten fordommer. Mine opplevelser fra intervjuene er at det har vært hyggelige møter, hvor det var en løs og fin tone fra første møte, og at selve intervjuet hadde en oppstart som bidro til en behagelig atmosfære. Det oppstod noen få øyeblikk som kunne oppfattes ubehagelig, eksempelvis der lærerne ikke helt forstod mine spørsmål eller der hvor lærerne fant det vanskelig å svare på det de ble spurt om. Disse få tilfellene var i forbindelse med temaer om læreplanen. I disse situasjonene ble det viktig å gjenopprette en form for trygghet hos lærerne, ved å enten veilede de mer eller knytte det til tidligere uttalelser. Dette var gode erfaringer i intervjurollen, og det gikk som oftest veldig fint.

I forbindelse med selvbiografisk situering, har det vært nødvendig med inngående refleksjon på grunn av mine mange erfaringer med spesielt temaet ballspill. Hele mitt liv har i stor grad vært preget av ballspill, spesielt på grunn av min familie sin interesse for ulike lagspill. Jeg har vært aktiv utøver i ballspill så lenge jeg kan huske, og spiller fortsatt håndball på eliteserienivå. På min fritid har ballspill vært svært konkurransepreget og prestasjonsorientert, og det preger nok min personlighet til en viss grad. Samtidig har det preget graden av min bevissthet rundt bruken av konkurranse og prestasjonsorientering i kroppsøvingfaget. Mitt

syn på ballspill er svært positivt, og mitt ønske er at de positive sidene ved ballspill skal erfares av alle elever i faget uavhengig av deres forutsetninger. Jeg anser det dermed naturlig å bruke mindre konkurranse- og prestasjonspreg enn hva jeg er vant med som utøver. I tillegg er jeg av den oppfatning at ballspillundervisning kan gi muligheter for å oppnå deler av formålet til kroppsøvfingsfaget, spesielt delene om samarbeid, fair play og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Denne forforståelsen kan fungere som en fordel i forskningsprosessen dersom mine erfaringer og oppfatninger kan bidra til å se nærmere på sammenhenger og muligheter, men det kan også by på enkelte utfordringer. Det er spesielt viktig at jeg entrer intervju situasjonene med en så nøytral holdning som mulig. Det skal ikke oppdages av lærerne dersom jeg er negativ til eller uenig i deres utsagn, og i de tilfellene bør heller fokuset være å gå mer i dybden i lærernes refleksjoner. I denne forbindelse blir det også viktig å ikke påvirke svar i noen grad, og heller ikke være nedlatende i spørsmål og kommentarer. Jeg opplevde ikke at min forforståelse påvirket intervjuene i særlig stor grad, og det var nok et resultat av at det var tenkt igjennom. Jeg fikk inntrykk av at mitt engasjement for og tidligere refleksjon rundt temaene heller bidro til større trygghet blant lærerne. Samtidig kan det være at jeg i enkelte situasjoner uttrykte for mye av mine tanker, og at det muligens kan ha ført til spesifikke svar fra lærerne. På bakgrunn av dette fjernet jeg et par utsagn fra lærerne i transkriberingen og analysen av intervjuene. Forforståelsen til forskeren kan prege arbeidet med analyse og diskusjon i kvalitative metoder, fordi arbeidet er preget av forskerens fortolkning (Thagaard, 2013). I denne studien er det lærernes oppfatninger som kommer frem, samtidig som min forståelse har hjulpet meg til bedre forståelse og utgangspunkt for å diskutere og reflektere over funnene.

#### **4.7 Kvalitetssikring**

Gjennom dette kapitlet har valgt metode og gjennomføringen av metoden blitt presentert, gjort rede for og reflektert over. Dette er viktige elementer for å kritisk vurdere og sikre studiens kvalitet. I forbindelse med dette kan en bruke begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2013).



### *4.7.1 Reliabilitet*

Reliabilitet omhandler en vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet refererer til spørsmålet om et prosjekt med samme metodene ville kommet frem til det samme resultatet (Thagaard, 2013). Det kan diskuteres om dette er relevant for min kvalitative studie med tanke på at resultatene avhenger av relativt få enkeltpersoner sine erfaringer og oppfatninger, samt relasjonene mellom meg og lærerne. På bakgrunn av dette knyttes reliabilitet i kvalitativ forskning i større grad til redegjørelse for hvordan dataene har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I forbindelse med min studie har dette blitt utført gjennom dette kapittelet bestående av grundige metodiske overveielser og refleksjoner. Det har vist åpenhet med tanke på valg, samt kritisk tenkning, i forbindelse med metoden. Mitt grundige arbeid med intervjuguiden, i sammenheng med to prøveintervjuer, er også med å styrke studiens reliabilitet.

I forbindelse med reliabilitet kreves det også at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data, samt relasjonene til deltakerne (Thagaard, 2013). Det har tidligere blitt skrevet om denne tematikken, og konteksten ble vurdert gjennom utvalg og gjennomførelse av intervjuene. Et grundig arbeid med utvalget har ført til at kriteriene som var ønsket på forhånd ble innfridd. Det har kommet frem gjennom intervjuene at utvalget består av lærere der flertallet er svært engasjert i kroppsøvingfaget, samt temaene rundt ballspill. Det er imidlertid naturlig med bakgrunn i deres interesse for å delta i et slik forskningsprosjekt. Relasjonene med lærerne har av min oppfatning vært preget av en god tone og åpenhet. I denne sammenhengen har jeg også reflektert godt over egen forskerrolle og forforståelse. Jeg har vært klar over at dette kunne påvirke intervjusituasjonene, og har derfor vært opptatt av å være bevisst på disse forutsetningene.

### *4.7.2 Validitet*

Validitet omhandler gyldighet av de tolkningene av datamaterialet forskeren kommer frem til. Det kan knyttes til om resultatene av studien representerer den virkeligheten som forskeren har studert (Thagaard, 2013). Det handler blant annet om hvorvidt den valgte metoden egner seg til å undersøke studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne forbindelse er det valgt kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer og analyse med en temasentrert tilnærming. Ved bruk av disse metodene kan studien gå i dybden i utvalgte temaer blant

kroppsøvingslærere, noe som er i samsvar med oppgavens ønske og problemområde. Arbeidet med datainnsamlingen og analysen har hele veien blitt vurdert opp mot studiens problemstillinger, noe som bidrar til å styrke validiteten.

Min forforståelse har tidligere blitt gjort rede for og reflektert over. I arbeidet med å tolke og forstå det transkriberte datamaterialet har bevissthet rundt min rolle vært sentralt. Min opplevelse er at informasjonen fra lærerne i stor grad har blitt tolket og fremhevet med bakgrunn i analysen sine temaer, med utgangspunkt i oppgavens formål. Muligheten til dette har vært påvirket av et nøye arbeid med kriterier for og utvelgelse av utvalget av lærere. Jeg har hatt tillit til lærerens svar gjennom prosessen, på bakgrunn av deres uttrykk for ærlighet og interesse. Dette er faktorer som påvirker validiteten (Thagaard, 2013).

#### *4.7.3 Overførbarhet*

Validetsbegrepet kan også knyttes til begrepet overførbarhet, som innebærer om en studie sin forståelse kan være gyldig i andre sammenhenger. Kvalitative studier består av fortolkninger som gir grunnlag for overførbarhet. Det kan likevel stilles spørsmål ved om den tolkningen som utvikles innenfor den enkelte studien kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er valgt på bakgrunn av oppgavens formål. Antallet på seks kroppsøvingslærere er også relevant for ønske om å gå i dybden hos et utvalg av kroppsøvingslærere. Dette har gitt mye informasjon om erfaringer og meninger blant enkelte lærerne, og det er naturlig å tenke at resultatene som har kommet frem også vil være relevant blant andre kroppsøvingslærere. Samtidig har ikke overførbarhet vært et mål i seg selv i denne studien, og et utvalg på seks lærere kan ikke sies å være representativt for alle kroppsøvingslærere på videregående skoler.

## 5.0 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil resultater fra datainnsamlingen bli presentert sammen med diskusjon rundt funn. Dette virker mest hensiktsmessig for å gi et best mulig oversiktlig og helhetlig bilde av de problemstillingene, den teoretiske forankringen og det datamateriale studien består av. Det vil forhåpentligvis også være med på å løfte frem lærernes utsagn i lys av tidligere forskning og litteratur. Det vil være en temabasert presentasjon, hvor den temasentrerte analysen har fungert som et utgangspunkt. Disse temaene er også tett knyttet til oppgavens problemstillinger. Hvert tema vil inneholde resultater bestående av hovedpoeng og sitater fra lærerne, som videre vil knyttes til relevant litteratur og tidligere forskning. Innledningsvis vil utvalget bli nærmere presentert. Deretter vil temaene være lærernes oppfatning av ballspilletts plass i kroppsøving og lærerens gjennomføring av ballspillundervisning, samt deres oppfatning av ballspill i læreplan sammen med dets påvirkning på gjennomføringen. Avslutningsvis vil det bli gjort et forsøk på å knytte funnene fra disse temaene mer spesifikt opp mot oppgavens problemstillinger gjennom en oppsummering.

### 5.1 Presentasjon av utvalget

Presentasjonen av de lærerne som har blitt intervjuet inneholder informasjon om utdanning, arbeidserfaring, idrettserfaring og hvilke fag de underviser i. I tillegg vil jeg foreta en nærmere beskrivelse av skolen og elevgruppen de arbeider med. Lærernes oppfatninger og tanker rundt ballspill vil ikke bli nevnt i denne sammenhengen, når det er temaet for neste delkapittel. Formålet med denne presentasjonen er å gi et bilde av lærerne, slik at en har et innblikk i dette når datamateriale blir presentert og diskutert. Dette kan gi en bedre forståelse av forutsetningene for lærernes ulike utsagn og tanker. Jeg har gitt lærerne fiktive navn, for å sikre deres anonymitet (Thagaard, 2013).

#### **Tore**

Tore har en bachelor i faglærer i kroppsøving, og har arbeidet som lærer i to år, kun på den aktuelle skolen. Tidligere har han arbeidet 10 år i barnehage med et idrettsfokus og som alpintrener i 14 år. Han har erfaring som utøver i mange ulike idretter, men spesielt innenfor alpint og noe erfaring med fotball. Tore underviser nå i kroppsøving og breddeidrett. Klassene han underviser i går på linjene studiespesialiserende, musikk, design og håndverk, og kunst, design og arkitektur. Tore beskriver elevene som: «Skolen er vel kanskje kjent for å ha veldig,

*kall det, kreative elever. Sånn annerledes elever enn du kanskje er vant med, og kanskje ikke de mest idrettsaktive».* Det er også en skole med overvekt av jenter, ca. 70%. Tore beskriver kroppsøvlingslærerne på skolen på følgende måte: *«Vi er veldig enig i hvordan vi jobber. Jeg pleier å si at vi er litt fremoverlent, og gjerne det at vi må tenke litt annerledes. I tillegg gir han inntrykk av at kroppsøving og fysisk aktivitet ikke blir spesielt fremhevet på hans skole.*

### **Line**

Line har en bachelor i dans, i tillegg til idrettsvitenskap og PPU. Etter det har hun arbeidet ett år på en videregående skole, og deretter fra oppstart av dette skoleåret på aktuell skole. Dans er den idretten hun har bedrevet mest, i tillegg til basistrening. Line underviser i breddeidrett og toppidrett, og har 4 klasser i kroppsøving der alle elevene går på studiespesialiserende. Hun beskriver elevene slik: *«De er veldig glad i kroppsøving, de er motiverte, de kommer og er veldig uredde for å prøve nye ting. Så, ytterst få som ikke liker faget».* Det er svært mange som driver med fysisk aktivitet på fritiden, og en stor andel av elevene velger fagene topp- og breddeidrett. Hun beskriver samarbeidet mellom lærerne som veldig godt, samtidig som hun sier følgende: *«Vi tenker jo litt annerledes. Jeg er jo nyutdanna, og veldig for dette alternative, nyskapende, kreative, som jeg lærte på idrettshøgskolen».* Line beskriver en skole hvor fysisk aktivitet og kroppsøvlingsfaget er svært viktig, og sier: *«Det er en skole som har mottoet om at man skal øve på det å bli god, på samme måte som man gjør i idretten, også i matte».*

### **Iver**

Iver har en bachelor i faglærer for kroppsøving og idrettsfag. Han har jobbet som kroppsøvlingslærer i full stilling i seks år, hvor de fire siste har vært på den aktuelle skolen. Han har desidert drevet mest med fotball som utøver, men har også vært innom friidrett og langrenn som ung. Han underviser i breddeidrett og har 8 kroppsøvlingsklasser. Det er hovedsakelig studiespesialiserende klasser, i tillegg til et par klasser på medier og kommunikasjon. Han beskriver en motivert og aktiv elevgruppe på følgende måte: *«Det virker som elevene våre ser både gleden og nytten ved faget. Det er sjelden vanskelig å motivere elevene til det de skal».* Han har inntrykk av at det er færre som driver med organisert idrett, men at de fleste er aktive gjennom egentrening på blant annet treningssenter. På denne skolen er de fem kroppsøvlingslærere som samarbeider tett, og prøver å ha en felles forståelse og et felles opplegg. Iver beskriver kroppsøvlingsfagets plass på følgende måte:

*«Dette er en skole hvor det satses mye på realfag, og vi har fasiliteter som ikke er de helt beste. Men vi har tidvis romslige budsjetter til innkjøp til aktiviteter».*

### **Janne**

Janne har en fireårs lærerutdanning, i tillegg til sosiologi, historie og spesial pedagogikk. Hun begynte som lærer i 1988. Janne er inne i sitt tredje år på den aktuelle skolen, hvor omtrent halve stillingen er i kroppsøving. Hun underviser mest i kroppsøving på studiespesialiserende. Hun omtaler seg selv som en typisk «allrounder» innenfor idrett, med bakgrunn i blant annet turn, ski og fotball. Hun nevner videre at studiespesialiserende elever er en drøm å undervise, og sier følgende om elevgruppen: *«ST elevene er kjempeflinke, de aller fleste er veldig motiverte og har god innstilling til faget. Mange driver med idrettsaktiviteter på fritiden, det er et gjennomgående høyt nivå vil jeg si».* Kroppsøvfaget på skolen skiller seg ikke spesielt ut, og Janne opplever det mest som et fag som alle andre fag. De er seks lærere på seksjonen, med en overvekt av menn. Det beskriver Janne som en mulig utfordring: *«Jeg må jo si at jeg hadde noen utfordringer når jeg kom hit som kvinne. Så vi har på en måte brukt litt tid på finne formen, men nå synes jeg det fungerer bedre. Vi har jo et felles mål og et ønske om å tenke mer likt om kroppsøvfaget. Det er kanskje mer, eller det var i alle fall, mer ferdighetsorientert her enn den kulturen jeg har jobba i de siste årene».*

### **Anine**

Anine har også lang arbeidserfaring i læreryrket, og har en master innenfor kroppsøving. I tillegg har hun utdanning innenfor fremmedspråk, og på den aktuelle skolen er stillingen hennes delt mellom kroppsøving og språk. Hun har vært og er interessert i mange ulike aktiviteter, og i tillegg har hun tidligere vært aktiv utøver i friidrett og volleyball som yngre. Anine underviser i kroppsøving på studiespesialiserende, hudpleie og helse- og oppvekst, og beskriver en elevgruppe preget av en stor andel svake elever: *«Vi har veldig mange elever som trenger veldig mye oppfølging. Så det er utfordrende elever, men vi har jo fantastiske elever og. Vi har elever som er glad i kroppsøvfaget, men vi har også mange elever som har dårlige eller ingen erfaringer med idrett. I noen av klassene er det et problem at elevene ikke deltar i faget».* Videre beskriver Anine et godt samarbeid mellom fem kroppsøvingslærere. Når det gjelder fokuset på kroppsøvfaget på skolen generelt, har hun følgende inntrykk: *«Vår opplevelse er at ledelsen ikke setter så veldig stor pris på*

*kroppsøvingsfaget».*

## **Rasmus**

Rasmus arbeider på samme skole som Line, og også han begynte der dette skoleåret. Han har lang og bred erfaring innenfor læreryrket, og som utdanning har han hovedfag i kroppsøving. Rasmus har en allsidig erfaring innenfor idrett, og har også som yngre konkurrert i skihopp og spilt fotball i nest øverste divisjon. Han underviser nå i basistrening innenfor toppidrett, breddeidrett og kroppsøving. Han opplever en elevgruppe som er svært glad i kroppsøving, og han beskriver de på følgende måte: *«Det er høyere nivå på elevene her enn på mange andre skoler jeg har jobba på. Den interesserte eleven er her, og de er veldig motiverte. Jeg har inntrykk av at mange driver med aktivitet på fritiden»*. Han beskriver også en skole med stort fokus på fysisk aktivitet hvor omtrent alle lærerne uavhengig av fag er idrettsinteresserte. Han gir uttrykk for et godt samarbeid med tanke på felles planer for faget. Han bemerker imidlertid at det oppstår diskusjoner som avdekker visse uenigheter i gruppen med kroppsøvingslærere.

## **5.2 Ballspillets plass i kroppsøving**

En av problemstillingene denne oppgaven ønsker å undersøke er hvordan kroppsøvingslærere oppfatter ballspillets plass i faget, og det fremstod naturlig å innlede hoveddelen av intervjuene med spørsmål rundt dette temaet. I denne sammenhengen var det relevant å få innblikk i lærerens beskrivelse av ballspill og deres generelle ønsker med ballspill i faget. Funn rundt dette vil nå bli presentert, samt resultater omkring lærernes egne meninger om ballspillets plass i faget og deres inntrykk av andres kroppsøvingslærere sin bruk av ballspill i undervisningsøyemed. I denne delen av intervjuet var jeg bevisst på å ikke komme særlig inn på læreplanen, og jeg ønsket at lærerne skulle reflektere relativt fritt om ballspillets plass i faget.

### *5.2.1 Beskrivelse av ballspill*

Av den tradisjonelle definisjonen av ballspill fremstår det som om begrepet har et svært vidt anvendelsesområde (Nordberg & Thing, 1990). Ved å innhente lærerne sine tanker om dette kan det bidra til å enklere forstå lærernes forutsetninger for omfanget av ballspill i deres undervisningspraksis. Det som spesielt kjennetegner ballspill er aktivitet med ballignende

gjenstand (Nordberg & Thing, 1990). Det kom frem av intervjuene at det var selve ballen som stod i sentrum også for de seks lærerne, og at selve aktiviteten ikke nødvendigvis trenger å være definert i stor grad.

*«Det er jo alle aktiviteter som skjer med ball, tenker jeg. Om det er stor ball eller liten ball, om det er alternativ aktivitet eller om det er en tradisjonell ballspillidrett, så er ballspill veldig variert». (Tore)*

De fleste av lærerne nevnte at det finnes et stort spekter av variasjon innenfor utførelsen av ballspill. Alle ville gjerne beskrive ballspill gjennom bred variasjon av utstyr, øvelser og egenskaper, og de knyttet det til flere ulike aktiviteter. Dette kan ses i sammenheng med følgende del av formålet til kroppsøving: *Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit...* (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det kan tenkes at ballspill dermed kan bidra til å nå denne delen av formålet. Samtidig forutsetter dette at lærerne faktisk tar i bruk den variasjonen av ballspillet de beskriver i deres praksis, noe som jeg vil redegjøre nærmere under kapittel 6.3.1: Innhold.

Et annet fellestrekk ved alle beskrivelsene til lærerne var lagspill, og viktigheten av samarbeid. Det var for de fleste noe av det første de fremhevet og det de i stor grad forbandt med begrepet ballspill. Dette blir av Iver beskrevet på følgende måte:

*«Jeg ser jo først og fremst for meg lagspill, at det er noe man gjør sammen. Så for meg er ballspill, i den forstand vi driver med det her, på en måte nesten synonymt med lagspill, lagidrett og samarbeid». (Iver)*

Definisjonen av ballspill begrenser seg ikke til lag, og åpner også opp for aktiviteter med en spiller (Nordberg & Thing, 1990). Eksemplene er likevel færre, og individuelle ballspill som bordtennis og badminton er også avhengig av å ha med en motstander og kan spilles med lag. Det kan derfor ses på som naturlig at lærerne forbinder ballspill med lagspill, med tanke på at det preger de aller fleste aktivitetene med ball. Dette fokuset på lagspill kan i likhet med variasjonsbegrepet knyttes til læreplanen, hvor blant annet begrepet lagidretter er nevnt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Lærerne sine beskrivelser av ballspill med blant annet et fokus på lag kan knyttes opp mot deres hensikt med ballspill, som nå vil bli

presentert og diskutert mer inngående.

### 5.2.3 Lærerens hensikt med ballspill

*«Samarbeidet, kommunikasjonen med andre elever og forstå viktigheten av et lagspill». (Line)*

Lagspill og samarbeid var også noe lærerne var svært samstemte om når de fortalte om hva de ønsker at deres elever skal lære gjennom ballspill. Alle nevnte viktigheten av å gi elevene erfaringer med det å delta i et lag og det å samhandle med andre elever. Majoriteten av lærerne var i denne forbindelse opptatt av å lære elevene å kommunisere og skape en felles lagånd gjennom ballspill. Det ble av flere av lærerne også nevnt et ønske om å gi elevene ulike oppgaver innenfor et lag. Herunder gi de muligheten til å løse de ulike arbeidsoppgavene hver for seg og i fellesskap.

I forbindelse med dette temaet ble også et ferdighetsaspekt nevnt av flere lærere. De er opptatt av at elevene skal få erfaringer med ball og ønsker at de skal oppnå en «ballfølelse». Det kan sies å være relevant med tanke på at redskapet ball er mye av essensen i et ballspill (Nordberg & Thing, 1990). Samtidig var det blant lærerne ulike meninger rundt viktigheten og graden av fokuset på dette. Det kommer frem av Tore og Rasmus sine sitater nedenfor.

*«Også kommer disse tekniske ferdighetene litt som en bivirkning av det andre fokuset du har på samhandling». (Tore)*

*«Det viktigste er ballfølelse, og at dem ikke må stresse med at de bare ser ned, og at de får blikket opp. Og greier å behandle for eksempel en pasning og en avlevering». (Rasmus)*

På bakgrunn av svarene kan man se tegn til at elevgruppen med deres forutsetninger kan være med å påvirke hva lærere ønsker å lære bort gjennom ballspill. Blant annet arbeider Rasmus på en skole med elever han anser som svært motiverte og med relativt høyt nivå i faget, og det kan være en årsak til at han har et større fokus på tekniske og taktiske momenter. Anine, som



underviser mindre motiverte elever med lavere kompetanse, understreker også dette poenget ved å ha et annet fokus: «*Sånn som vi har det for tiden nå, så er det viktigste egentlig at de har det gøy. At det fungerer, at de har det gøy*». Dette er i samsvar med den forskningen som viser at elevenes forutsetninger bidrar til å påvirke læreres valg i forbindelse med deres undervisning (Moen et al., 2018). Det viser også at lærerne preges av den delen av relasjonsmodellen som omhandler læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det kan virke som om elevenes forutsetninger blir vurdert når lærerne reflekterer over hva de ønsker å oppnå med sin ballspillundervisning. På bakgrunn av dette er det naturlig å tenke at det også vil prege lærerens valg i forbindelse med selve gjennomføringen, noe som vil bli nærmere diskutert i kap. 5.3.

#### *5.2.4 Ballspilletts plass i kroppsøving*

De to foregående temaene kan ses på som et utgangspunkt og/eller faktorer for lærernes tanker om hvilken plass de mener ballspill har i kroppsøvingsfaget. Forskning viser at ballspill i stor grad preger kroppsøvingsfaget, og at det gjennomsnittlig brukes mye i undervisningen (Moen et al., 2018). Videre viser forskningen at mange elever trives i faget. Flere av denne studiens lærere er av den oppfatning at ballspill bør ha en stor plass, og spesielt Line og Rasmus fra samme skole er klare i sine svar:

*«Det er jo vesentlig, det er kjempeviktig».* (Line)

*«Jeg mener at den bør være stor. Jeg er ærlig og sier det».* (Rasmus)

Det siste sitatet kan tolkes som om Rasmus har et inntrykk av at ikke alle lærere er ærlige om temaet eller at det kan oppfattes negativt å ha en slik oppfatning. Det kan være knyttet til diskusjoner rundt vektlegging av ballspill og hvem det gagnar. Forskning viser hvordan ballspill og tradisjonelle idretter preger kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018), og hvordan faget ofte favoriserer elever som er idrettsaktive på fritiden (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Rasmus sitt svar kan også være påvirket av at læreplanen har retningslinjer om en undervisning preget av variasjon og mangfold av aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). På denne bakgrunn kan det være at han føler at hans tanker kan oppfattes som

negativt for realisering av læreplanen.

Lærerne var videre opptatt av å begrunne hvorfor de mener at ballspill bør ha en stor plass i faget, noe som er naturlig med tanke på at en god begrunnelse kan forsterke og underbygge deres meninger om det. De var inne på mye av det samme, samtidig som de la vekt på noen ulike momenter ved ballspill. Tore begrunnet blant annet sitt svar med den variasjonen ballspill kan gi elevene når det gjelder læringsutbytte:

*«Det er så mye andre ting enn de balltekniske elementene man lærer i et ballspill. Man lærer faktisk om fordeling av arbeidsoppgaver og hvordan man tar sin oppgave og at alle har forskjellige roller i et lagspill». (Tore)*

Det kom frem hos flere av lærerne at ballspillet har en viktig plass i deres undervisning med bakgrunn av den responsen de får av elevene: *«Jeg synes jo at det er en morsom aktivitet i kroppsøvfingsfaget, og jeg opplever jo også at mange elever synes det er morsomt»*. (Janne) Janne sine uttalelser i løpet av intervjuet viser både at hun opplever det som morsomt å undervise i ballspill og at hun opplever det som morsomt å selv utføre ballspill. Det at hun selv synes det er morsomt, kan ses på som en rammefaktor i relasjonsmodellen, i form av lærerens egne forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det kan tyde på at Janne sine positive erfaringer med ballspill fører til at hun gir ballspill en større plass i hennes undervisning. Enkelte lærere knyttet sine begrunnelser til en annen kategori i relasjonsmodellen, nemlig læreforutsetninger i form av elevenes forutsetninger, nærmere beskrevet elevenes forventninger og erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Flere av lærerne var inne på at mange av elevene kommer fra grunnskolen med forventninger om at ballspill skal være en stor del av kroppsøvfingsfaget på videregående. Det kan være flere grunner til dette, men det påvirkes nok av at de mest sannsynlig har hatt mye ballspill i grunnskolen (Moen et al., 2018). Iver sa følgende om dette:

*«Jeg bruker ballspill litt for å, kanskje av og til, bare imøtekomme de mange ønskene jeg vet at elevene har om det. For de har en del forventninger om at i kroppsøving så skal det være ballspill». (Iver)*

### 5.2.5 Lærernes inntrykk av kroppsøvlingslærere sin ballspillundervisning

Tidligere forskning presenterer et kroppsøvlingsfag bestående av mye ballspill (Moen et al., 2018) og en favorisering av idrettsaktive elever gjennom undervisningen (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Dette er også en oppfatning som deles av flere av lærerne i denne studien. Under dett temaet varierte det om lærerne snakket om andre lærere i kroppsøvlingsfaget generelt, eller om de knyttet det spesielt til sin egen skole. De fleste av lærerne ga uttrykk for at det var relativt lik bruk av ballspill innad på deres skole, men at det kunne variere med tanke på graden av felles samarbeid og lærernes forutsetninger.

Det kom frem at alle de tre kvinnelige lærerne hadde inntrykk av at mannlige kroppsøvlingslærere har mer ballspill og mer fokus på ferdigheter i sin ballspillundervisning. Det relaterte de også til sine kollegaer på den aktuelle skolen. Line uttrykte det på følgende måte: *«De har nok også mer ballspill de andre mannfolka her enn det jeg har. Altfor mye fokus på ferdigheter, i alle fall i kroppsøving»*. På grunnskolen er det et klart flertall av mannlige kroppsøvlingslærere, og det kan tenkes at det er en av årsakene til den hyppige bruken av ballspill i undervisningen (Moen et al., 2018). Dersom menn har mer fokus på ferdigheter, kan det ha innvirkning på det Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) viser i sin forskning om at faget passer best for idrettsaktive. De mannlige lærerne som ble intervjuet i denne studien hadde inntrykk av at omfanget av ballspill blir påvirket av forutsetninger hos lærere og elever. Nedenfor trekker Tore frem erfaringer i yrket som en faktor, mens Iver nevner elevgruppen som en påvirkningsfaktor.

*«Det er veldig forskjellig, og det kan man egentlig se på hvor lenge de har jobba i yrke. At «gamleskolen» er litt mye tradisjonell, mens nyutdanna kroppsøvlingslærere på en måte heller mer over på det alternativet».* (Tore)

*«Så jeg tror kanskje at det kommer litt an på elevmassen, og rett og slett hvilke fag og linjer man tilbyr på en skole».* (Iver)

Disse sitatene kan tyde på at lærerne tror at skolekoden kan påvirke lærernes bruk av ballspill i kroppsøvlingsfaget. I denne forbindelse virker skolens indre kontekst å kunne være en påvirkningsfaktor, i form av skolens tradisjoner og kulturer (Arfwedson, 1984). Tore nevner

blant annet arbeidserfaring, og det kan være påvirket av faste tradisjoner blant lærere og på de aktuelle skolene. Det blir interessant å se nærmere på om lærernes inntrykk av omfanget av ballspill og påvirkningsfaktorer stemmer overens med funnene omkring lærerne sine egne undervisningspraksiser.

### **5.3 Lærerne sin gjennomføring av ballspillundervisning**

Det er naturlig å tro at lærernes beskrivelser, ønsker og oppfatninger av ballspill påvirker deres undervisning. Deres praktiske gjennomføring av undervisningen i ballspill ble et sentralt tema under intervjuene, hvor det kom frem mer detaljert informasjon om undervisningen, samt mer utdypende refleksjoner. Temaet vil hovedsakelig omhandle planlegging og gjennomføring av ballspillundervisning, og derav hvilke valg som blir tatt og hvorfor. Dette er knyttet til kategoriene innhold, rammefaktorer og læringsaktiviteter i relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det vil bli skrevet relativt lite om kategorien mål i dette kapitlet, med bakgrunn i at det ble lite snakket om i forbindelse med dette temaet. I tillegg er det mer relevant og fokusert på når det snakkes om læreplanen, og målene i denne, i kap 5.4.

#### *5.3.1 Innhold*

Innhold med bakgrunn i den didaktiske relasjonsmodellen omhandler hva arbeidet i skolen skal dreie seg om, og det å velge og utforme selve innholdet i faget (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne delen vil bestå av innhold i form av omfang og struktur av ballspill, innhold i form av type ballspill og innhold i form av tradisjonelle og alternative ballspill.

#### **Omfang og struktur**

*«Jeg har vel kanskje 2 perioder av tre-fire uker maks med ballspill». (Iver)*

*«Ja, jeg har sikkert 60%-70% ballspill tenker jeg». (Anine)*

Det kommer frem av funnene at omfanget av ballspill varierer mye blant lærerne. Sitatene ovenfor stemmer godt overens med det de ga uttrykk for i forbindelse med ballspilletts plass i undervisningen, hvor blant annet Anine mente at ballspill er svært viktig i faget, mens Iver bruker det mest for å imøtekomme elevene sine ønsker. Det kommer frem at det er også

finnes en slik sammenheng hos de andre lærerne. Selv om funnene viser et relativt stort sprik i omfanget av ballspill, signaliserer de et resultat om at ballspill brukes en god del i undervisningen. Fire av seks lærere er innom fire eller flere ballspill i løpet av et år, ofte i tillegg til lek og aktiviteter med ball i forbindelse med oppvarming. Dette kan være med på å underbygge forskningen som viser at kroppsøvfaget er preget av mye ballspill (Moen et al., 2018). Moen med flere (2018) sin forskning blir til en viss grad også bekreftet ved at flere av lærerne har inntrykk av at elevene har hatt mye ballspill på ungdomsskolen.

*«Jeg tenker at det har jo vært tradisjonelt veldig mye. Jeg opplever å, etter å ha undervist på videregående i flere år, at jeg synes det er bra å bruke ballspill av og til, men samtidig tone det litt ned». (Iver)*

Dette sitatet kan tolkes som om Iver har inntrykk av at ballspill i stor grad har preget kroppsøvfaget fra tidligere, noe som kan stemme overens med øvrige funn i denne studien. Det at han ønsker å tone ned bruken av ballspill kan ses i lys av hans tidligere uttalelser om hans elevgruppe. Iver opplever en elevgruppe hvor de fleste bedriver fysisk aktivitet på fritiden som egentrening i form av eksempelvis utholdenhet og styrke, og ikke i organisert idrett. Det kan være en av årsakene til at han mener at andre aktiviteter er viktigere i faget, og derav ønsker å gi elevene innspill knyttet til ulike treningsmetoder.

Det kommer relativt tydelig frem at de tre lærerne som har lengst arbeidserfaring i yrket, er de lærerne som bruker ballspill mest i løpet av et år. Det kan tenkes at det er flere årsaker til dette. Det kan imidlertid handle om læreren selv som rammefaktor, og vedkommende sine forutsetninger med tanke på egne erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Lærernes forutsetninger kan også være påvirket av deres utdanning, og hvilke aktiviteter som da var i fokus. Andre faktorer kan være at samfunnet vårt nå tilbyr flere ulike aktiviteter, at trening på treningssenter har blitt mer populært, samt at det er et stort frafall fra organisert idrett i tenårene (Ungdata, 2018). Det kom tidligere frem at flere av lærerne hadde inntrykk av at kjønn og elevgruppen påvirker bruken av ballspill. Det er derfor naturlig å nevne at de to faktorene ikke ser ut til å prege omfanget av ballspill hos utvalget i denne studien. Blant annet viser funnene at de mannlige lærerne ikke har mer ballspill enn de kvinnelige, noe flere av de kvinnelige lærerne hadde en oppfatning om. Det ser heller ikke ut til at elevgruppen sin

motivasjon og ferdighetsnivå i kroppsøvfingsfaget preger lærernes omfang av ballspill.

Strukturen for gjennomføringen av ballspill er relativt lik hos alle lærerne. De seks lærerne utfører hovedsakelig ballspillundervisningen som emnekurs, altså 3-4 kroppsøvfingsøkter på rad med samme type ballspill. De gir uttrykk for at de ønsker å gjennomføre flere økter med samme aktivitet for å kunne gi elevene en viss dybde innenfor ballspillet og muligheter for å kunne utvikle seg gjennom øktene. Rasmus nevnte også at enda lengre perioder kan være fint for å skape muligheter for større læringsutbytte: «*Elevene maser etter volleyball, etter at vi hadde det faktisk i fem uker og fikk stor fremgang. Da hadde vi det litt lenger, for å gå litt mer i dybden*». Dette gir et inntrykk av at det for de aktuelle lærerne er viktigere å gå i dybden i utvalgte ballspill enn å eksponere elevene for mange ulike ballspill. Ifølge Nannestad (2015) sin forskning er det ulike oppfatninger om denne tematikken blant lærere. Lærerne i denne studien sitt ønske om dybdelæring kan ses i lys av fagfornyelsen, med forslag om at læreplanen bør legge til rette for mer dybde i opplæringen. På denne måten kan elever få økt læringsutbytte ved at de utvikler en god og varig forståelse (Meld.St.28 (2015-2016)). På en annen side hevder Green (2008) at unge må bli introdusert for et bredt utvalg av idretter og aktiviteter for å skape en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, som begge er viktige elementer i formålet i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Det kommer også frem at lærerne har et fast system og oppbygning når det gjelder emnekursene. Det blir i stor grad likt organisert med tanke på innhold, antall økter og arbeidsmåter i emnet, noe som vil bli nærmere redegjort for under 6.3.3 Læringsaktiviteter.

Det viser seg at emnekursene for de fleste er knyttet til de tradisjonelle ballspillene, mens alternative ballspill og andre leker med ball er mer spredt gjennom året. Tore derimot organiserer både alternative og tradisjonelle ballspill i emnekurs, mens Line strukturerer det på følgende måte: «*I lekperioden hadde jeg noen ballstafetter og sånne ting, også hadde jeg ett emne med alternative ballspill hvor jeg hadde kinball, tchoukball, rumpeldunk. Men jeg skulle gjerne hatt mer tid, for det tar jo litt tid før de lærer seg reglene*». Dette gir umiddelbart et inntrykk av at det er de tradisjonelle ballspillene som dominerer blant lærerne, noe som vil bli nærmere presentert når det nå skal ses nærmere på innholdet av type ballspill.

## Type ballspill

Av dataene kommer det tydelig frem at det velges i hovedsak ballspill som er lagspill, noe som er forståelig med tanke på lærernes beskrivelse av ballspill og deres hensikt med ballspill i faget. Samtidig som det viser en tilknytning mellom de valgte aktivitetene og læreplanen sine kompetansemål om å gi elevene læringsutbytte gjennom lagidretter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Et annet hovedpoeng er at det er mange av de samme type ballspillene som blir tatt i bruk av lærerne, både når det gjelder tradisjonelle og alternative ballspill. Moen med flere (2018) sin forskning viser at det er de tre ballspillene fotball, basketball og innebandy som er mest brukt på ungdomsskolen. I tillegg viser samme og øvrig forskning en klar overvekt av tradisjonelle ballspill i skolen (Moen et al., 2018; Page, 2016). Det er ingen tvil om at ballspillundervisningen til de seks lærerne også er mest preget av tradisjonelle ballspill, men likevel med enkelte variasjoner. De ballspillene som brukes mest av de aktuelle lærerne er volleyball, basketball og innebandy, så dermed stemmer det relativt godt overens med forskningen. Fotball og badminton er også nevnt hos flere, men de gir inntrykk for at dette er ballspill de bruker litt mer uorganisert i løpet av årene. Anine sier følgende om hennes bruk av type ballspill: «*Vi bruker nok mest basket og volleyball. Også blir det en del fotball fordelt gjennom året*».

Lærerne har litt ulike tanker når det gjelder hvor mange typer ballspill elevene bør bli eksponert for i løpet av de tre årene på videregående. Hovedtrekkene i denne datainnsamlingen gir inntrykk av at de fleste av lærerne ønsker å være innom ulike ballspill gjennom de tre årene, men her vil det være et sentralt moment om klassen har den samme læreren alle årene. Samtidig som de gir inntrykk for at de ønsker en form for dybdeløring gjennom organiseringen av ballspill i emnekurs på flere uker. Andre uttrykket også et ønske om å gå noe dypere inn i et bestemt ballspill, for å gi elevene større mulighet til å vise utvikling. Dette understreker Line på følgende måte: «*Og basketball, som jeg har tenkt til å ha alle tre årene. For å se hvert fall en ballsport der de kan utvikle seg mer da*». Dette kan tolkes som om lærerne er opptatt av fordeler som økt kompetanse og forståelse ved dybdeløring (Meld.St.28 (2015-2016)), samt positive sider ved at elevene blir eksponert for en bredde av aktiviteter (Green, 2008).

Ballspillene som blir valgt av lærerne kjennetegnes ved at de enten er nettspill eller invasjonsspill, noe som medfører at de inneholder flere av de samme taktiske momentene

(Ronglan, 2008). De fleste er invasjonsspill, med unntak av volleyball og badminton. Ingen av lærerne hadde noen spesielle tanker rundt graden av invasjonsspill og taktiske momenter, men flere ga uttrykk for at de gjerne ville at elevene skulle kunne overføre kvaliteter og egenskaper fra ett spill til et annet. Dette kan knyttes til TGfU, som ønsker å utvikle en mer generell spillforståelse som kan brukes i flere typer ballspill (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Dersom lærerne bruker flere ballspill av samme type vil det sannsynligvis være enklere for elevene å overføre kompetanse fra ett spill til et annet. I denne sammenhengen var det videre spennende å høre om hvilke årsaker som lå til grunn for at de aktuelle ballspillene blir valgt. Det var mange av de samme faktorene som gikk igjen blant lærerne. Samtidig var det flere av lærerne som måtte ta betenkningstid, og som synes dette var et noe komplisert spørsmål å svare på. Iver uttalte følgende:

*«Eh, ja, nei, det er et godt spørsmål egentlig, hvorfor man har de ballspillene man har. Men det er jo fordi man har disse basketkurvene da, og man har volleyballnett. Og det er aktiviteter elever også trives med og de er populære».* (Iver)

Med dette svaret kan det tenkes at valg av type ballspill er preget av automatikk, og at det etter hvert kan bli opparbeidet en slags vane i den enkelte lærers undervisning. Dette kan være påvirket av skolekode, og derav hvilke tradisjoner som er opparbeidet på den aktuelle skolen, samt læreren sin egen skolekode på bakgrunn av kunnskap og erfaringer (Arfwedson, 1984). Et annet sentralt hovedpoengene fra funnene er ressursene sin påvirkningskraft på valg av aktiviteter. Det viser at den delen av relasjonsmodellen som omhandler rammefaktorer i dette tilfellet påvirker lærerens valg (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det kan medføre begrensninger, men også åpne for muligheter, noe også lærerne ga uttrykk for:

*«Rammefaktorene er det største hindret».* (Tore)

*«Det er ganske lett å få mange elever i aktivitet når vi spiller volleyball, vi spiller med sånn longnett, så mange elever kan spille».* (Anine)

I tillegg ble rammefaktorer i form av lærerens egne forutsetninger nevnt som en påvirkningsfaktor (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser at lærernes egne kompetanser er med på å påvirke valget av innhold i faget (Moen



et al., 2015). Hos enkelte av lærerne virker deres egen idrettserfaring å påvirke undervisningen. Et eksempel er hvordan Anine bruker ballspillet volleyball mye i sin undervisning, noe som er i tråd med hennes idrettsbakgrunn som aktiv utøver i volleyball. Iver beskriver hvordan hans egne forutsetninger påvirker på følgende måte: *«Og hvor på en måte min egen kompetanse ligger. Og hva jeg kan undervise i, at jeg har noe å komme med, at jeg har noe å lære bort»*. Dette sitatet gir uttrykk for at dette kan knyttes til et ønske om å lære elevene mest mulig gjennom ballspill. Dette ble også trukket frem av Tore: *«Ellers så går det jo litt på hva jeg som lærer føler er lettest, altså de ballspillene jeg føler det er letteste å få frem det med samhandling hvor alle elevene skal være inkludert»*. Dette tydeliggjør sammenhengen mellom lærerens forutsetninger og elevforutsetningene. For å kunne lære elevene mest mulig må en som lærer være klar over elevenes erfaringsgrunnlag og kompetanse, og forsøke å legge opp undervisning med utgangspunkt i dette (Lyngsnes & Rismark, 2007). Flere av lærerne nevnte elevenes forutsetninger som en viktig faktor, noe som synes å være i tråd med tidligere forskning sine funn om påvirkningsfaktorer for valg av innhold (Moen et al., 2015). I forbindelse med denne faktoren ble ballspillene sin kompleksitet også trukket frem av lærerne. Lærerne kom med følgende utsagn:

*«Det handler selvfølgelig om elevenes forutsetninger. Og basket er litt lettere, litt lettere å få med de som ikke er så flinke»*. (Anine)

*«Volleyball, synes jeg er jækli viktig. For det er så vanskelig. Og når de får mestring på det, så synes de det er en utrolig morsom idrett»*. (Rasmus)

Her ser vi at lærerne presenterer de samme påvirkningsfaktorene, samtidig som de ser noe ulikt på betydningen av dem. Basketball blir omtalt som en idrett som blir valgt for å gjøre det enklere for elevene å oppleve utvikling og mestring. Samtidig som Rasmus mener at et vanskeligere spill kan gi elevene ekstra mestring. Det tyder på at en også må ta den aktuelle elevgruppen i betraktning, siden Rasmus har gitt uttrykk for å ha elever med et relativt høyt ferdighetsnivå og høy motivasjon. Det er viktig at elevene opplever mestring samtidig som de også utfordres til krevende oppgaver kroppsøvingsfaget. Dette kan utvilsomt være med på å skape motivasjon for videre utvikling i faget (Ryan & Deci, 2002).

I sammenheng med elevforutsetninger er det relevant å nevne at elevene sin motivasjon også vil øke gjennom medbestemmelse i kroppsøvningsfaget. Tidligere forskning viser at elevmedvirkning vil bidra til økt inspirasjon, trivsel og læringsutbytte i faget (Bjerke, Lyngstad & Lagerstad, 2016; Stølen, 2014). Elevmedvirkning er en del av *Prinsipper for opplæringen* i læreplanen, og innebærer at elevene skal delta i avgjørelser som omhandler egen og gruppens læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Elevmedvirkning er også nevnt i den overordnede del av læreplanen, som vil tre i kraft sammen med fornyelsen av læreplanene. Her er elevmedvirkning et viktig element i forbindelse med et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det var to av lærerne som trakk frem bruk av elevmedbestemmelse i valg av type ballspill, hvor de forklarte hvordan de gjennomførte en undersøkelse på starten av året hvor elevene blant annet kunne komme med forslag til aktiviteter i faget. I tillegg nevnte også flere av lærerne at de velger ballspill på bakgrunn av elevenes forventninger og trivsel.

### **Tradisjonelle versus alternative ballspill**

I forbindelse med innholdet av type ballspill var det spennende å høre nærmere med lærerne om tradisjonelle og alternative ballspill. Begge variantene er i bruk hos alle lærerne, men de tradisjonelle preger undervisningen i større grad hos de fleste. Det står blant annet i formålet at kroppsøvningsfaget skal ta vare på både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dermed gir formålet visse føringer, samtidig som det ikke er direkte knyttet til ballspill. Funnene fra denne studien viser at ballspill for de seks lærerne ofte resulterer i tradisjonelle aktiviteter, selv om omfanget av ballspill også gir muligheten for alternative aktiviteter (Mikkelsen, 1995). Det kommer relativt tydelig frem at graden av yrkeserfaring påvirker bruken av tradisjonelle og alternative ballspill blant denne studiens utvalg. De av lærerne som er ferdigutdannet i løpet av de seneste årene er mer opptatt av å ta i bruk alternative ballspill enn kollegaer med lengre arbeidserfaring.

*«Jeg er jo nyutdanna, og veldig for dette alternative, nyskapende, kreative, som jeg lærte på idrettshøgskolen».* (Line)

*«Ja, det er nok sikkert med min utdanning fra den gangen jeg gikk på idrettshøgskolen, så var det de tradisjonelle vi holdt på med».* (Janne)

Sitatene ovenfor signaliserer at dette er påvirket av innholdet i utdanningen, og at det noe gradvis har endret seg med årene. Det handler nok dermed mye om den kunnskapen og de erfaringene lærerne besitter, noe som igjen kan knyttes til lærerens forutsetninger i relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2007). De nyutdannede lærerne har selv erfaringer med å delta i alternative aktiviteter, noe som kan ha gitt de gode opplevelser og derav økt positivitet til denne type ballspill. Det kan tenkes at det i et praksisfellesskap med lærere med ulik erfaring vil være fint å samarbeide ved å gi innspill til hverandre og eventuelt lære bort nye aktiviteter. Forskning til Birkelund (2015) viser derimot at nyutdannede lærere kan finne det utfordrende å påvirke, og at de opplever erfarne lærere som lite forandringsvillige. Det kom frem av intervjuene med de to lærerne med hyppigst bruk av alternative ballspill at de opplevde kulturen rundt det som relativt bra. Tore sa følgende: *«Vi er veldig enig i hvordan vi jobber. Og det er veldig mye alternative aktiviteter for å få i gang aktivitetsnivået»*. Hans bruk av alternative ballspill har muligens en tilknytning til hans elever og kollegaer. Han beskrev tidligere elevgruppen som en kreativ gruppe hvor få deltar i organisert idrett på fritiden, samt et fremoverlent kollegium. Line opplever på sin side større ulikhet blant lærerne på sin skole, og sa følgende: *«Vi tolker kompetansemålene likt, men velger forskjellige aktiviteter. Også prøver jeg å lære dem litt, men vi har ikke fått så mye tid ennå til å dele erfaringer»*. Funnene viser at Rasmus, som arbeider på samme skole, bruker alternative aktiviteter i mindre grad enn Line. Hun er spesielt opptatt av hvordan elevene kan lære seg egenskaper og utvikle seg på de samme områdene gjennom variasjon i ballspillene. Hun sier følgende om alternative ballspill:

*«Veldig fint for at dem skal lære seg dette med fair play, samarbeid, tenke ut sin egen taktikk, bruke teknikker fra tradisjonelle idretter inn i disse. De som nesten ikke beveger seg, og som er veldig inaktive, skinner i de idrettene. Og jeg ser at de har en helt annen innsats, for de har ikke gått inn i den båsen»*. (Line)

Line viser her tegn til hvordan elevgruppen bidrar til å påvirke hennes bruk av alternative ballspill. Hun har inntrykk av at flere da blir nybegynnere, i motsetning til i tradisjonelle idretter, hvor ofte flere elever har erfaringer fra tidligere. Dette kan tyde på en sammenheng mellom et fag bestående av mye tradisjonelle ballspill og et fag hvor idrettsaktive trives mest (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Det kan være at faget ikke hadde favorisert idrettsaktive

i like stor grad dersom alternative ballspill hadde blitt tatt mer i bruk.

### 5.3.2 Ressursmessige rammer

*«Ressursene er det største hindret, og det som bestemmer mest hva vi kan gjøre».*

*(Tore)*

Rammefaktorer i relasjonsmodellen innebærer de mange forhold som i ulik grad begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Et av de aktuelle forholdene omhandler de materielle forutsetninger og fysiske forhold (Lyngsnes & Rismark, 2007). Brattenborg & Engebretsen (2007) presenterer anlegg, i form av området der undervisningen foregår, og utstyr som de to sentrale fysiske rammefaktorene. Imsen (2009) bruker begrepet ressursmessige rammer på disse forutsetningene, og jeg benytter begrepet ressurser videre i denne oppgaven. Ressurser ble av flere av lærerne nevnt som en stor påvirkningsfaktor på valg forbundet med ballspillundervisningen. Annen forskning viser også at mange lærere mener at fysiske forhold og tilgjengelig utstyr på skolen påvirker innholdet i kroppsøving (Moen et al., 2015). Det vil nå bli presentert funn om lærernes ressurser i form av anlegg og utstyr i kroppsøvfingsfaget, samt deres tanker rundt dette.

#### **Anlegg- gymsal/hall**

Det kommer frem av intervjuene at lærerne har ulike arbeidsforhold med tanke på anlegg, ofte knyttet til hall eller gymsal. Det er ingen tvil om at dette er faktorer som vil påvirke undervisningen, og det er noe lærerne må være bevisst på i forkant og i arbeid med planleggingen (Annerstedt, 2007). Et hovedpoeng som gikk igjen hos alle lærerne var at de gjerne skulle hatt større plass til sin ballspillundervisning. Det er særlig to varianter som går igjen, enten at skolen har en stor hall som må deles mellom flere klasser eller at de har en gymsal som er relativt liten gymsal og i dårlig forfatning. Den første varianten er ofte en stor hall på størrelse med minst en håndballbane, hvor den for eksempel kan deles inn i tre deler ved hjelp av skillevegger. Kroppsøvlingslærerne har ulike løsninger på hvordan de deler areal når de har faget i samme tidsrom som en annen klasse, og uttalte følgende vedrørende dette:

*«Nå har vi jo hall så stor som en håndballbane, vi har laget en arealfordeling, så vi har den for oss selv når vi først har kroppsøving. De andre er ofte i dansesalen, eller i spinningssalen eller i styrkerommet». (Line)*

*«Og hvis du har en 1/3 håndballbane med over 30 elever, så byr det på noen utfordringer i forhold til å få brukt seg selv da». (Janne)*

Line sin fordeling åpner opp for svært god plass for ballspill når en har tilgang til hallen, noe hun ser på som positivt ved skolen. Dette krever samtidig at skolen har rammevilkår som gir alternative muligheter for den klassen som ikke er i hallen, noe sitatet til Line viser at den aktuelle skolen innehar. Dette kan ses i sammenheng med Line og Rasmus sine uttalelser om gode ressurser på deres skole, hvor kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet blir prioritert. Slik er det imidlertid ikke hos alle, og derfor må flere av lærerne planlegge sin ballspillundervisning som om de kun disponerer en del av en hall. Dette vil naturlig nok skape faglige utfordringer og praktiske begrensninger. Janne opplever at liten plass og store klasser preger elevenes kroppslige utfoldelse, noe som kan påvirke deres læring. Formålet med faget tilsier at elevene både skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og antagelig vil mindre arealer føre til begrensninger av dette. Anine uttalte følgende om sine utfordringer: *«Og så når det er ballspill i begge delene, så er det nesten utholdelig fordi det er mye støy»*. Det kan tenkes at hennes relativt krevende elevgruppe bidrar til å forsterke dette problemet. Disse utfordringene stiller høye krav til organisering, og krever at læreren har brukt god tid på å tenke over hvordan undervisningen skal gjennomføres med tanke på omgivelsene og utstyret (Annerstedt, 2007).

Tore og Iver presenterer derimot en sal preget av trange, gamle og utfordrende omgivelser. Iver har en sal på størrelse med en volleyballbane, så han forklarer hvordan han ofte deler klassen i to. Dette kan påvirke undervisningen på flere måter. I dette tilfellet må Iver bevege seg mellom de to grupperingene, noe som kan føre til at han tidvis føler seg noe fraværende i selve undervisningen. En annen konsekvens kan være at elevene ikke får like god oppfølging, noe som resulterer i at ressursene preger læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På en annen side kan en slik organisering føre til at elevene får større plass i sine utførelser, noe som igjen medfører at aktivitetsnivået blir høyere. Det at Iver «bare» har 15 elever i salen kan være med på å gi den gruppen bedre oppfølging, og at det alt i alt gir minst like god tilrettelegging

som ved å konsentrere seg om alle 30 elevene samtidig.

*«Det er en speilsal på et treningssenter, med speil og vinduer langs sidene og høyttalere hengende i taket. Så ballspill der inne er egentlig ikke mulig å få til, med unntak av innebandy og softballer».* (Tore)

Dette gir et signal om at anlegget Tore har til rådighet direkte påvirker hans ballspillundervisning. Den tilgjengelige salen gir han få valgmuligheter, samtidig som det stiller større krav til kreativitet dersom han skal oppnå den variasjonen av ballspill han ønsker. Det kan tenkes at dette er preget av skolens sentrumsnære beliggenhet, noe som gir færre alternativer med tanke på anlegg. I tillegg til Tore sin personlige oppfatning av skolens manglende fokus på faget, eller eventuelt en kombinasjon av disse to forhold. Dette kan vise tegn på hvordan den enkelte skole og dens kode som rammefaktor kan påvirke undervisningen ved å ha ansvar for bruk av økonomiske ressurser og prioriteringer av faglige områder (Arfwedson, 1984).

## **Utstyr**

Når det gjelder ressurser i form av utstyr er de fleste lærerne relativt fornøyde med utvalget på deres skoler. Det er som oftest nok baller i alle aktuelle spillene til alle elevene, samt andre redskaper som mål, nett og køller. Samtidig er det tydelig at det er utstyr til de mest tradisjonelle ballspillene som er lagret på skolen. Dette støtter igjen den forskning som fremhever at det blir brukt mest tradisjonelle ballspill i kroppsøvfingsfaget (Page; 2016; Moen et al., 2018). Dette underbygges også av følgende sitat fra Janne: *«Og vi har massevis av utstyr. Så det er ikke det det står på. Det er baller til alle i alle tradisjonelle aktiviteter»*. En konsekvens av dette kan være at det stilles enda høyere krav til lærerne for å ta i bruk flere alternative ballspill. Det er ofte enkelt som lærer å falle inn i et mønster som allerede er etablert på skolen, og dermed ta i bruk de ballspillene som skolen legger opp til gjennom sitt utvalg av utstyr. Dette vil være påvirket av skolens indre kontekst i form av hvilke tradisjoner og fysiske forhold som preger skolen og lærerens kollegaer (Arfwedson, 1984). I lys av dette kan det være enklere for lærerne å ikke benytte de nyere ballspillene i undervisningen, og særlig dersom de i tillegg ikke har det nødvendige engasjementet. Anine på sin side nevner i intervjuet hvordan hun gjerne skulle hatt andre aktiviteter dersom det hadde vært utstyr til det:

*«Jeg har ofte lyst til å gjøre helt andre ting, ikke sånne kjente ting, men da er det utstyret som setter begrensinger».*

For at ressursene ikke skal virke begrensende, kreves det at lærere utøver god fantasi og prøver å finne måter å utnytte tilgjengelig anlegg og utstyr på (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette krever at lærerne er kreative, løsningsorienterte og motiverte. Funnene fra denne studien tyder på at lærerne som er nyutdannede er mer opptatt av dette. Ut ifra følgende utsagn fra Line kan det fremstå som relativt enkelt å legge opp til andre aktiviteter enn de tradisjonelle:

*«Rumpeldunk har jeg bare teipa noen rockeringer rundt noen badmintonnett og vært kreativ, tchoukball har vi heller ikke noe trampoline å kaste i, men vi har satt opp springbrett og gjort noe kreativt ut av det».* (Line)

Med bakgrunn i funnene som nå har blitt presentert kan det tyde på at anlegg og utstyr i stor grad er preget av den aktuelle skolen som helhet. En påvirkningskraft med tanke på tilgjengelig anlegg kan være skolens beliggenhet. I tillegg kan det tyde på at skolens alder påvirker ressursene. Rasmus, Line og Janne arbeider på nyere skolebygg enn Tore, Iver og Anine, og analysen viser en sammenheng mellom dette og kvalitet og omfanget på anlegg og utstyr. Lærerne på nyere skoler gir uttrykk for bedre ressurser, og en naturlig årsak er at en her står ovenfor mer moderne bygg og utstyr. I tillegg preges dette utvilsomt av skolens fokus på kroppsøvfingsfaget. Line og Rasmus skrøt av skolens rammer, samtidig som de beskrev støtten fra skolen på følgende måte: *«Kjempestor. Vi blir hørt, og sett på som dyktige lærere»*. Mens Anine sin beskrivelse var preget av det motsatte: *«Vår opplevelse er at ledelsen ikke setter så veldig stor pris på kroppsøvfingsfaget, så vi kunne ønske oss mye mer»*. Dette viser at fagets støtte fra skolen generelt er med på å påvirke kvaliteten på rammene, noe som er naturlig med tanke på at bedre ressurser i stor grad er avhengig av økonomisk støtte (Imsen, 2009).

De ulike ballspillene krever ofte noe form for utstyr og er avhengig av en del plass, og disse faktorene kan dermed sette begrensninger for undervisningen. Flere av lærerne gir samtidig uttrykk for at utstyret på skolen ofte i stor grad er preget av ballspill, og blant annet Anine føler at dette påvirker omfanget av ballspill i hennes undervisning: *«Det er ofte derfor vi faller tilbake til mye ballspill, for da må man ikke organisere så mye. Når man har baller og baner,*

*så er det lett å få gjort».* Dette sammen med flere av de andre funnene understreker hvordan ressurser kan påvirke valg av type ballspill, og at det kan føre til at mange kun gjennomfører de ballspillene som har lett tilgjengelig utstyr.

### 5.3.3 Læringsaktiviteter

Etter å ha sett på det overordnet omfanget av ballspillundervisningen tidligere i kapitlet, skal jeg nå redegjøre nærmere for de læringsaktivitetene som benyttes av lærerne i ballspill. Ifølge relasjonsmodellen omhandler det den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner, som preges av lærernes undervisning og det elevene utfører. Det omhandler hvilke handlingsredskap og fremgangsmåter lærerne velger å bruke for å skape læringsutbytte hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det vil i denne sammenhengen være knyttet til ballspill og spesielt tre områder; bruk av teknikk og taktikk, valg og bruk av undervisningsmetoder og bruk av småspill og fullskala spill. Page (2016) sin forskning viser at elever opplever et prestasjonsorientert klima i forbindelse med ballspillundervisningen, og at organiseringen av ballspill i stor grad er preget av en teknisk tilnærming.

Organiseringen kan være noe påvirket av tidligere omtalte faktorer som type ballspill, eksempelvis om ballspillet er tradisjonelt eller alternativt. Funnene viser at spesielt de tradisjonelle ballspillene blir undervist gjennom relativt like læringsaktiviteter blant lærerne, og at emnekursene har tilnærmet lik oppbygning. Elementer som går igjen i ballspillundervisningen er oppvarming, lekbaserte aktiviteter, teknikkøving, spillrelaterte aktiviteter, småspill og fullskala spill. Graden av og fokuset på de ulike elementene varierer, og lærerne har også ulike oppfatninger vedrørende dette. Line sier blant annet følgende om sin organisering av en ballspillundervisning:

*«Det er oppvarming, veldig lekbasert. Og så kjører jeg jo teknikkøvelser, så godt det går. Som er retta mot kampsituasjoner. Der går jeg veldig fort frem for å få mest spill og gøy da».*

Det er flere interessante momenter i dette sitatet fra Line. Hun ønsker en lekbasert og spillsentrert ballspillundervisning som skal skape motivasjon og glede hos elevene. Et slik spillsentrert fokus kan knyttes til Teaching Games for Understanding (TGfU) som er opptatt



av at elevene skal få mer spillerfaringer og flere aktiviteter som fremmer handlingsvalg og taktikk (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Flere av lærerne ønsker også å gi elevene en forståelse av spillets egenart, gjennom å utvikle flere ulike egenskaper. Iver sier følgende om dette: *«Litt av fokuset mitt handler om å få en forståelse av spillets egenart. Jeg ønsker at de skal lære seg noe teknisk, og få en forståelse av hva som fysisk, teknisk og taktisk kreves for å bli bedre»*. Av sitatene kan en tolke at de to lærerne har noe ulikt fokus når det kommer til taktikk og teknikk, noe det derfor ble sett nærmere på blant lærerne.

### **Taktikk versus teknikk**

Funnene fra denne studien viser at både taktisk og teknisk øving brukes av alle de seks lærerne. Det er samtidig ulike tanker rundt viktigheten av de to øvingsformene, og hvilke aktiviteter som egner seg best i sammenheng med øvingen. Line uttalte følgende om dette: *«Hovedpoenget er at de skal se taktikken»*. Hennes sitat understreker det som ble nevnt fra henne tidligere med tanke på viktigheten av spillsituasjoner, og hennes ønske om å øke elevene sine muligheter til å lykkes i spill. Hun mener også at øving på taktikk skaper gode læringssituasjoner for samarbeid og kommunikasjon mellom elevene. Dette er elementer som kan sies å være nært forbundet med undervisningsmetoden TGfU (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Dette tyder på en motsetning til Page (2016) sin forskning som viser at ballspillundervisningen i stor grad er preget av tekniske øvelser og er lite spillrelatert. Rasmus sine uttalelser samsvarer mer overens med Page (2016) sin forskning: *«Teknikk er det absolutt viktigste»*. Det kan virke som om han er mer opptatt av teknikk med bakgrunn i at han ser nødvendigheten av det for å få til spillsituasjoner, i tillegg til at han ønsker at elevene skal oppleve mestring gjennom øving på tekniske ferdigheter. Etter uttalelsen ovenfor sa han følgende: *«Jeg har alltid instruksjon underveis. Jeg tar tak i hendelser jeg, veldig ofte. Alt i fra pasninger, til flytting, hvordan du flytter deg, synes jeg er viktig å ta med en gang»*. Dette svaret gir inntrykk av at han er opptatt av teknikk i et større perspektiv. Han viser tegn til hvordan tekniske og taktiske ferdigheter er avhengig av hverandre, og gir dermed uttrykk for at han har et mer likeverdig fokus på de to enn han kanskje ga uttrykk for i første omgang. Det kan tyde på en tendens, som stemmer overens med Page (2016) sin forskning, om at lærere ofte kan ha en mer taktisk tilnærming enn de selv er bevisst på.

*«Jeg har som sagt gått litt bort fra rene teknikkøvelser, mer sånne småspill hvor de må bruke de teknikkene kanskje. Som sagt er det viktigere at de kommer i gang i spillet og at de bruker det enn at det blir helt perfekt sånn teknisk sett».* (Anine)

Det kom relativt klart frem blant enkelte av lærerne at fokuset på teknikk og taktikk ikke var det viktigste i deres ballspillundervisning. I denne forbindelse ble blant annet betydningen av at elevene skal være i aktivitet fremhevet. Anine er mindre opptatt av direkte øving på ulike teknikker, mens Janne på sin side gir inntrykk av at hun ikke legger særlig vekt på taktikk i sin ballspillundervisning: *«Taktikk er ikke det jeg bruker mest tid på. Jeg tenker aktivitet».* Det kan være at dette påvirkes av lærerne sine opplevelser av elevenes utførelser, og hva de tenker trengs for at de skal oppnå sine prioriterte mål med ballspill, som kan oppsummeres med høyt aktivitetsnivå, glede og mestring. Anine sin elevgruppe synes å påvirke hennes valg av fokus, og hun gir uttrykk for at hennes elever sliter med å få til tekniske ferdigheter, og at dette reduserer motivasjonen og aktiviteten hos elevene. Dette underbygger Moen med flere (2015) sine funn om at elevenes forutsetninger påvirker valg lærere tar i forbindelse med undervisningen, samt at lærerne tar hensyn til relasjonsmodellens kategori læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Denne variasjonen av bruken av taktikk og teknikk kan ses opp mot lærernes oppfattede læreplan, derav hvordan lærerne tolker det som står skrevet i kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget (Goodlad, 1979). Det er kun under kompetansemålene for vg2 at begrepene er nevnt gjennom: *«praktisere treningsmetoder for å forbedre **teknikk** og **taktikk** i lagidretter»*, mens begrepet ferdigheter inngår på vg1 og vg3: *«gjøre funksjonell bruk av ulike **ferdigheter** i lagidretter»* og *«vise ulike **ferdigheter** i idrett»* (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette gir føringer på at undervisningen skal inneholde teknikk og taktikk, og at elevene skal få muligheten til å utvikle, forbedre og vise dette. Det er naturlig å knytte ferdigheter i ballspill opp mot tekniske og taktiske momenter (Nordberg & Thing, 1990). Eksempelvis hvordan teknikken fingerslag er en ferdighet i volleyball (Fosnæs, 2009)

*«Nei, det blir jo litt til at jeg går gjennom noen grunntaktiske ting i hver aktivitet.*

*«Hvordan skal du plassere deg i forhold til ditt eget mål og motstander». Det taktiske det er litt vanskelig, men stort sett så synes jeg det fungerer ganske bra».* (Iver)

Funnene viser at det kan variere hva det legges vekt på innenfor de ulike begrepene. Iver uttaler gjennom sitatet ovenfor hvordan han er opptatt av grunntaktiske ting, og Anine uttalte i denne sammenhengen følgende: «*Det kommer litt an på hva man legger i det taktiske. Taktikk hos oss handler ofte om at ikke alle løper etter ballen*». Det kan tyde på at elevgruppen også påvirker dette, med tanke på hvor detaljert en kan gå inn i det taktiske. Iver hintet til at det kan være noe problematisk å gå i dybden når det gjelder taktiske ferdigheter, og dette kan påvirke graden av fokuset hos enkelte lærere. Det kan virke som om det for flere lærere er enklere å rette undervisningen mot tekniske ferdigheter. Det kan være flere årsaker til dette, men noe av forklaringen er antageligvis at de føler det er enklere å gi elevene detaljerte beskrivelser av teknikker og at de har et større og enklere øvelsesutvalget med tanke på teknisk øving. Det kan være en sammenheng mellom dette og det Page (2016) sine funn viste om at elever har lite erfaringer med taktisk fokus og øving fra tidligere skolegang.

Det kom frem at innholdet av taktikk og teknikk preges av type ballspill. Lærerne viste en tendens til at undervisningen av de tradisjonelle ballspillene har et større teknisk fokus, mens de alternative ballspillene gjerne har mer fokus på det taktiske. Line underbygger dette gjennom følgende sitat: «*Hovedpoenget er at de skal se taktikken. Og i alle fall i alternativ ballsport*». De som bruker en del alternative ballspill, snakker generelt mer om viktigheten av taktikken i sin ballspillundervisning. Dette stemmer relativt godt overens med at Page (2016) sin forskning også viste en klar sammenheng mellom tradisjonelle ballspill og fokus på teknikk. Alternative ballspill kan også knyttes til kreativitet hvor reglene modifiseres (Mikkelsen, 1995), og i lys av dette kan taktiske elementer og eventuelt undervisningsmetoden TGfU være relevant i undervisningen (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Lærerne fremhevet også at enkelte typer ballspill krever større fokus på teknikk enn andre. Flere nevnte volleyball som et typisk eksempel, og hvordan dette spillet er svært avhengig av at elevene lærer seg de tekniske grunnferdighetene. Tore uttalte følgende om det: «*I volleyball så er det disse tre slagene. De må man lære seg, og gjøre best mulig. Og i volleyball er det viktig at de får de instruksjonene fordi de skal få spillet til å fungere i det hele tatt*».

### **Selve undervisningsmetoden**

Læringsaktiviteter i relasjonsmodellen blir ofte knyttet til begrepet *metode*, som hovedsakelig gjenspeiler hvilke framgangsmåter de tar i bruk når de underviser i faget (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det finnes flere ulike undervisningsmetoder, men det var enkelte som gikk

igjen hos de seks lærerne i denne studien. De metodene som oftest ble nevnt var instruksjonsmetoden og problemmetoden. Noen av lærerne kunne ikke, bevisst eller ubevisst, sette begreper på sine metoder, men forklarte hvordan de utførte undervisningen på en slik måte at det var relativt enkelt å knytte det til spesifikke metoder. Et hovedpoeng er at majoriteten av lærerne varierer mellom disse metodene i ballspillundervisningen, og at valg av metode ofte blir påvirket av læringsmålet, eksempelvis teknikk eller taktikk. Det er slik at metoden bør velges på bakgrunn av målet for undervisningen, og hvordan man best og mest effektivt kan nå dette målet (Rønholt & Peitersen, 2008).

*«Det er litt begge deler egentlig, for det kan være litt sånn at jeg viser eller jeg kan få en elev til å vise. Eller jeg kan si: «hvordan kan du sprette ballen høyt, lavt?»» (Janne)*

Her viser Janne tegn til en variasjon i valg og bruk av undervisningsmetoder, og at hennes hovedfokus er å involvere elevene. Det å involvere elevene gjennom å bruke de som øvingsbilde eller ved å la de prøve å løse oppgaver selv, gir ofte elever økt motivasjon og en god læringsprosess (Annerstedt, 2007). Det kan tenkes at dette bidrar til å involvere de idrettsaktive på en positiv måte for den samlede elevgruppen.

Tross av noe variasjon i bruk av undervisningsmetoder, viser funnene likevel at instruksjonsmetoden fremstår som den dominerende metoden hos enkelte av lærerne, noe som også stemmer godt overens med tidligere forskning hvor funnene viser at undervisningen i stor grad er preget av at lærerne viser og forklarer (Moen et al., 2018). Det fremkommer av funnene at instruksjonsmetoden er mer utbredt blant de mannlige lærerne i denne studien, med bakgrunn i at de nevner metoden oftere og gir uttrykk for at dette er den mest sentrale metoden i deres ballspillundervisning. Det virker som de tar i bruk instruksjonsmetoden spesielt når det gjelder teknikkundervisning, noe som kjennetegner en tradisjonell tilnærming til ballspillundervisning (Bunker & Thorpe, 1986). Dette viser seg å gjelde for flertallet av lærerne, med bakgrunn i at fem av seks nevnte at deres undervisning inneholder en grad av isolert teknikkøving basert på instruksjon. Instruksjonsmetoden kan virke mer effektiv, når målet er konkret, noe ofte en teknikk er (Stene, 1973). Flertallet av lærerne tok derimot i bruk andre undervisningsmetoder i forbindelse med innøving av taktiske momenter, hvor de ga uttrykk for at det var mer relevant å stille elevene åpne spørsmål og la de prøve og feile selv. Dette valget hos lærerne kan være fornuftig med tanke på at problemløsende metode gir

elevene større mulighet for å selv utforske og oppnå en større forståelse (Stene, 1973).

Bruken av ulike undervisningsmetoder kan knyttes til oppbygningen av emnekursene, der lærerne ga klare signal på at instruksjonsmetoden dominerer i oppstarten av emnene. Mens problemmetoden brukes mer mot slutten av emnene, som ofte er preget av mer spillrelaterte øvelser. En fremgangsmåte med å stille spørsmål til elevene og gi de utfordringer og problemer de skal løse, ble i ulik grad nevnt av alle lærerne. Dette er sentrale framgangsmåter hos lærere ved bruk av metoden TGfU (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013), selv om den aktuelle metoden ikke ble presisert av noen.

*«I alternative ballspill, der elevene selv ikke vet så mye om hva det er, så er jeg veldig opptatt av at de skal finne ut av det selv. I de tradisjonelle blir det mer instruksjonsbasert. I volleyball er det viktig at de får de instruksjonene fordi de skal få spillet til å fungere i det hele tatt. I kinball kan det fungere selv om man ikke skjønner det helt». (Tore)*

Sitatet ovenfor viser hvordan type ballspill kan prege valg av undervisningsmetode. Tore, sammen med flere av de andre lærerne, gir uttrykk for at instruksjon er mer relevant ved tradisjonelle ballspill. Denne sammenhengen mellom instruksjonsmetoden og tradisjonelle ballspill er også noe som kjennetegner den tradisjonelle tilnærmingen til ballspillundervisning (Bunker & Thorpe, 1986). Når lærerne bruker alternative ballspill velger de en undervisning som er mer preget av at elevene selv skal prøve og feile for å finne løsninger. I denne forbindelse er det interessant hvordan lærerne velger å bruke færre instruksjoner når de skal introdusere og lære bort en idrett som er relativt ukjent for mange. Det kan samtidig tenkes at det fører til at elevene i utgangspunktet er mer motiverte til å selv finne ut av hvilke utførelser og bevegelser som skal til for å lykkes i og mestre det aktuelle ballspillet. Dette kan også bidra til å redusere forskjellene i nivået mellom de som er idrettsaktive og ikke, og at det i mindre grad fører til den favoriseringen av idrettsaktive som ofte oppstår i kroppsøvningsfaget (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015).

### **Småspill versus fullskala spill**

TGfU er en spillsentrert undervisningsmetode, og er derfor opptatt av å ta i bruk spillrelatert øvelser der elevene får muligheten til å utvikle sin spillforståelse (Ronglan & Ertesvåg, 2009).

I sammenheng med dette var det relevant å få et innblikk av hva lærerne tenkte rundt bruk av spill i ballspillundervisningen, og spesielt bruken av småspill og fullskala spill. Alle seks lærerne presiserte at de tar i bruk ulike spillvarianter i sin undervisning, og at elevene får utføre både småspill og fullskala spill. Det er derfor naturlig å tenke at de er opptatt av å fremme kjennetegnene ved TGfU, selv om de ikke nødvendigvis er bevisst på bruken av metoden. Følgende sitater gir en god beskrivelse på hvorfor lærerne velger å bruke småspill i sin ballspillundervisning:

*«Jeg prøver å ha så små grupper som mulig, for å få flest mulig i aktivitet. Det blir mest småspill».* (Line)

*«Det er ikke sikkert jeg har det ordentlige spillet, før det kanskje har gått en gang eller to. Og det er egentlig litt sånn bevisst for at de som ikke er så glad i ballspill da, skal se at det er mer enn å stille opp 11-11 i fotball. Så jeg bruker en del småspill».* (Janne)

Både Line og Janne gir uttrykk for at de bruker mye småspill i sin undervisning. Line begrunner dette hovedsakelig med at det gir et høyere aktivitetsnivå, noe som også blir nevnt av flere av de andre lærerne. Janne er inne på noe av det samme, og begrunner bruken av småspill med at det kan involvere og engasjere en større del av elevgruppen. Hun trekker spesielt frem de elevene som ikke er så begeistret for ballspill fra før av. Ved å modifisere gjennom blant annet å ha færre spillere, mindre bane og ulikt utstyr kan spillet utvikles til å passe bedre for flere elever (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Bruk av småspill og modifisering kjennetegner også undervisningsmetoden TGfU (Griffin & Patton, 2005). Berggraf (1997) fant gjennom sin studie ut at reduksjon av gruppestørrelsen skaper en bedre opplevelse hos flere elever, at ulikheter i prestasjoner blir mindre og at aktivitetsnivået øker. Dette er faktorer flere av lærerne er inne på når de begrunner sin bruk av småspill i forbindelse med ballspillundervisning, spesielt det med økt bevegelsesglede og høyere aktivitetsnivå. Organisering som skaper disse konsekvensene vil også være i tråd med formålet til kroppsøvfingsfaget (2015c).

*«Hvis vi sier en tre ukers periode, så er det egentlig den siste gangen at det er fullskala spill».* (Tore)

*«Jeg spiller minispill, og jeg kjører på helt til vi er i fullskala spill. Og begrunnelsen for fullskala spill er at da «leker» de mer. Da drømmer de seg mer inn i det, og tenker: «jeg er stjerne»». (Rasmus)*

Sitatene ovenfor underbygger det at majoriteten av lærerne er opptatt av en form for progresjon, hvor småspill preger flere av øktene og at emnene ofte blir avsluttet med fullskala spill innenfor det valgte ballspillet. Det kan tenkes at dette er et passende opplegg for gradvis å utfordre elevene. Det kan være at flere vil involvere seg i et fullskala spill dersom de tidligere har opplevd mestring i lignende spillsituasjoner. Ifølge Allison og Thorpe (1997) sin forskning vil bruk av modifiserte spill øke elevenes forståelse for helheten. Rasmus sitt sitat har en interessant begrunnelse for bruk av fullskala spill, og det gir et innblikk i hans erfaringer med elevenes opplevelser av spillet. Det faktum at hans elevgruppe består av mange idrettsaktive elever med et relativt høyt nivå i ballspill, vil være en naturlig påvirkningsfaktor. Det kan tenkes at en undervisning preget av mye fullskala spill kan være med å forsterke det Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) sine funn viser om en sportifisert undervisning og favorisering av elever som er idrettsaktive på fritiden. Det kan føre til at flere elever mistrives i ballspillundervisningen. Med bakgrunn i dette bør nok lærerne være bevisst på sin elevgruppe, og vurdere hvordan de ulike spillvariantene vil fungere best for de som deltar.

Bruken av fullskala spill vil ofte være påvirket av elevenes ønsker, og flere av lærerne gir uttrykk for at de møter en slags forventning om dette hos sine elever. Samtidig gir Anine, i følgende sitat, uttrykk for hvordan dette kan endres underveis: *«Det er ofte elevene som er opptatt av et fullskalaspill. Når man har gjort mange sånne småspill, skjønner de at det kan være like gøy, eller kanskje morsommere egentlig»*. Det er imidlertid ikke bare elevene som kan ønske å få erfare ballspillet i sin originale form. Funnene viser at flere av lærerne gjerne vil at elevene skulle få en opplevelse av det. I denne sammenhengen ble spillets kompleksitet og egenart nevnt. Det var for flere av lærerne viktig at elevene får muligheten til å prøve ut det de har tilegnet seg av evner gjennom andre øvelser i et fullskala spill. Tore sa følgende: *«Men synes også de får få prøvd det i fullskala, så de forstår at «åja, det er såpass vanskelig ja»»*. Dette kan være med på å gi elevene innblikk i hvorfor aktuelle ferdigheter er viktige å utvikle for å mestre spillet i sin originale form, noe TGfU er opptatt av (Hopper, 2002). I lys av fagfornyelsen sitt ønske om dybdelæring i faget (Meld.St.28 (2015-2016)), vil muligens en

undervisning preget av utvikling mot helheten av spillet gjennom småspill være fornuftig for å gi elevene en dypere forståelse.

Valg av læringsaktiviteter vil mest sannsynlig avhenge av hvordan lærerne oppfatter ballspill i læreplanen, og derav hva de ønsker at elevene skal lære. Det kan tenkes at det i læreplanen er vanskelig å få noen konkrete svar på om elevene skal utvikle ferdigheter i teknikkøvelser, småspill eller fullskala spill. Dette avhenger i stor grad av hva lærerne selv legger i «*funksjonell bruk av ulike ferdigheter*», noe som inngår i et kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Videre vil temaet være nettopp lærernes oppfatning av ballspill i læreplanen, og dens påvirkning på undervisningen.

## **5.4 Ballspill og læreplanen**

*«Læreplanen er jo veldig diffus, man kan jo tolke den på veldig mange måter».* (Line)

Når temaet for samtalen i intervjuet var lærernes egen undervisningspraksis og gjennomføring av ballspill ble ikke læreplanen nevnt av noen av lærerne (jf. kap.5.3). De kom derimot med flere refleksjoner og tanker når det ble spurt mer direkte om bruken av læreplanen.

Læreplanen skal fungere som et rammeverk som beskriver intensjonene og målene med kroppsøvfingsfaget (Lyngsnes & Rismark, 2007), og det er derfor naturlig å tenke at dette vil være med å påvirke lærernes ballspillundervisning. Goodlad (1979) sine begreper, den oppfattede og gjennomførte læreplanen, vil være utgangspunktet for presentasjonen av funn og diskusjon rundt temaet i dette kapittelet. Det vil i første rekke handle om hvordan lærerne oppfatter ballspill i ulike deler av den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving. Deretter vil selve gjennomførelsen av læreplanen omhandle hvordan lærerne tar i bruk rammeverket i planlegging og utførelse av ballspillundervisningen.

### *5.4.1 Lærernes oppfatninger av ballspill i læreplanen*

Goodlad (1979) beskriver den oppfattede læreplanen som hvordan lærere tolker intensjonene og retningslinjene i rammeverket, og at det kan bli påvirket av lærernes forutsetninger gjennom verdier, erfaringer og kompetanser (Lyngsnes & Rismark, 2007). Generelt kom det relativt få utdypende svar rundt denne tematikken under intervjuene. Flere ga uttrykk for at de



i liten grad husker hva som konkret står skrevet i rammeverket. Dette resulterte i at det muligens kom tydeligere frem hva de spesielt var opptatt av og oppfattet i læreplanen. Det vil under dette temaet bli presentert funn rundt lærernes oppfatninger av ballspillets plass i læreplanen, av formålet med tanke på ballspill og hovedområdet idrettsaktiviteter.

### **Ballspillets plass i læreplanen**

*«Nei, det er jo lite definert. Og det står jo ikke at du skal ha ballspill der, i det hele tatt». (Line)*

Et av hovedpoengene som kom frem var at alle lærerne oppfatter ballspill som lite beskrevet og definert i læreplanen for kroppsøving. Det syntes som alle var klar over at begrepet ballspill ikke står skrevet i noen deler av rammeverket. Generelt har lærerne en oppfatning om en åpen læreplan, som gir rom og anledning til å både velge og velge bort ballspill i faget. Dette forsterker forskningen til Bouchleh (2017) og Nannestad (2015) som viser at lærere oppfatter en læreplan som gir store rom for egne tolkinger. Iver begrunner sin oppfatning av en åpen læreplan med at den har et bredt fokus og ønsker mye variasjon:

*«Jeg føler vi har funnet en balanse hvor vi har litt ballspill, men vi har også fokus på veldig mye annet. Og jeg føler at det går overens med læreplanen. Det læreplanen sier om ballspill er ett kompetansemål som kan sies å handle om det med lagspill». (Iver)*

Her kommer det tydelig frem at Iver oppfatter ballspill i læreplanen gjennom ett kompetansemål. Han ga uttrykk for at dette er en liten del av læreplanen, og at innholdet i rammeverket også konsentrerer seg om mange andre aktiviteter. Iver har tidligere uttalt at han personlig er av den oppfatning at andre aktiviteter enn ballspill er av større viktighet i faget. Dette kan ses i sammenheng med at den oppfattede læreplanen blir preget av lærerens egne erfaringer og verdier (Goodlad, 1979). Mens Iver gir uttrykk for at ett kompetansemål om ballspill er lite, viser funnene at andre lærere har en annen oppfatning av dette: *«Jeg føler jo at læreplanen legger opp til en del ballspill. For det er vel ett av de læreplanmålene som handler om lagspill. Men det er jo mange ballspill å ta av da, så det er noe med mengden ballspill som er tilgjengelig kanskje»*. Ut ifra dette sitatet kan det virke som om dette konkrete kompetansemålet får en ekstra betydning med tanke på lagspill sitt vide innhold. Det

understreker det tidligere funn viser om lærernes vide beskrivelse av ballspill og Nordberg & Thing (1990) sin brede definisjon. Det viser igjen tegn på at oppfattelsen kan bli påvirket av lærerens egne forutsetninger (Goodlad, 1979), eksempelvis forholdet til ballspill, og derav har lærerne til en viss grad ulike oppfatninger. Sitatene ovenfor underbygger også det Bouchleh (2017) sin forskning viser om at lærere har en dynamisk forståelse av læreplanen som blir påvirket av ulike faktorer, blant annet deres tidligere erfaringer. Lærerens uttalelser gir også uttrykk for at de har kjennskap til læreplanen, spesielt kompetansemålene, noe også Moen med flere (2018) sin forskning viser. Sitatene ovenfor viser samtidig en tendens til at lærerne tolker kompetansemålene ulikt, og at de muligens oppfatter læreplanenes innhold slik de selv ønsker.

Lærerne oppfatter ballspill gjennom flere begreper i læreplanen. I sitatene nedenfor blir blant annet tradisjonelle og alternative aktiviteter, fair play, gjøre greie for regler og funksjonell bruk av lagidretter nevnt. Dette er elementer som er omtalt både i formålet og kompetansemålene for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

*«Så under lagidretter så kommer jo de fleste ballspport. Jeg lurer på om det er alternative bevegelsesaktiviteter og tradisjonell idrett du skal ha med».* (Line)

*«For det handler jo om å på en måte gjøre greie for regler og praktisere fair play og praktisere funksjonell bruk av ferdigheter i lagidretter».* (Iver)

I denne sammenhengen var det naturlig å spørre lærerne mer konkret om deres oppfatning av ballspill knyttet til selve formålet til faget. Formålet skal fungere som et utgangspunkt for fagets innhold, og er likt for alle årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Nannestad (2015) sin forskning viser at lærere synes det er vanskelig å dekke alt i formålet gjennom kroppsøvingfaget, og at er rom for egne tolkninger. Lærerne ga først og fremst uttrykk for at de oppfatter ballspill som viktig med tanke på formålet med faget.

*«Idrett er en så stor del av samfunnet vårt, så det lønner seg å vite litt om det rett og slett. Ved å ha ballspill, så lærer dem alt det allmenndannende rundt samarbeid da. Ved å kommunisere med andre, spille som et lag, gjøre hverandre god, motivere*

*hverandre». (Line)*

Her nevner Line flere forhold som fremkommer direkte skrevet i formålet, som blant annet at bevegelse inneholder idrett som er en del av samfunnet, at det skal være et allmenndannende fag og ha et fokus på samarbeid og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er flere av lærerne som spesielt oppfatter samarbeid som nært relatert til ballspill, og ser på det som en viktig del av formålet til kroppsøvfingsfaget. Dette kom klart til uttrykk gjennom sitater som inneholdt «*kommunikasjon med hverandre*», «*respekt for hverandre*», «*fair play*» og «*gleden av å mestre noe sammen*». Disse oppfatningene kan ses på som naturlig med tanke på at ballspill oppfordrer til samspill, og forståelser for hverandres kunnskaper og ulikheter (Tidén, 2009). I lys av tidligere funn om hvordan lærerne oppfatter ballspill i sammenheng med lagidretter i læreplanen var det ikke overraskende at samarbeid også i stor grad ble nevnt i forbindelse med ballspill i formålet. Dette kan også ses i sammenheng med funnene om at lærernes hensikt med ballspill er sterkt preget av samarbeid.

Videre ble helseperspektivet i formålet nevnt av flere av lærerne, og noen knyttet dette direkte til ballspill. I formålet står det blant annet at faget skal bidra til fysisk aktiv livsstil og at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Flere av lærerne oppfatter dette slik at elevene skal ha et høyt aktivitetsnivå i faget og at de skal få gode erfaringer som kan bidra til at de også i ettertid ønsker å fortsette med fysisk aktivitet. I forlengelse av dette ga flere uttrykk for at faget også bør inneholde aktiviteter knyttet til fysiske egenskaper som utholdenhet, og at ballspillundervisning langt på vei kan bidra til dette. Ifølge Tidén (2009) inneholder alle ballspill en grad av fysisk trening, spesielt utholdenhet, og dette kan videre påvirke elevene fysiske helse. Tore og Line hadde følgende eksempler på hvordan ballspill kan bidra til å nå disse delene av formålet:

*«Men vi har en økt, hvor vi har fokus på utholdenhet gjennom lagspill. Og der er det snakk om bevegelse og å løpe mest mulig». (Tore)*

*«Og skal man holde seg aktive senere, så er det mange ballspill det er mulig å bruke, som en form for treningsmetode». (Line)*

Studiens funn omkring dette temaet viser tydelige tegn til at de som er spesielt positive til ballspill og bruker mye av det i sin undervisning, er de som responderte mest på dette og naturlig nok knytter ballspillaktiviteter til flest deler av formålet. Det kan igjen tenkes at dette understreker hvordan den oppfattede læreplanen blir påvirket av egne kompetanser og verdier (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det vises også tegn til dette i motsatt retning, gjennom følgende svar fra Iver på spørsmålet om ballspilletts plass i formålet: *«Eh nja, kanskje ikke det viktigste. Lagspillere har jo egenskaper som er verdifulle. Men type sånn innside pasning, og mottak og baggerslag liksom, er jo ikke store, viktige ting»*. Han nevnte samtidig, som flere av de andre, verdiene ved lagspill som viktige, men ga samtidig uttrykk for at han oppfatter de tekniske momentene som mindre betydningsfulle i forhold til formålet. Det at lærerne har ulike oppfatninger, og knytter ballspill til ulike deler av formålet, er i samsvar med Nannestad (2015) sin forskning som viser at formålet tolkes ulikt av lærere.

En interessant observasjon er hvordan flere av lærerne bruker begrepet lagspill, og viser til at de oppfatter det i læreplanen. Begrepet som faktisk er brukt i læreplanen er lagidretter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det kan tenkes at lærerne forbinder ett begrep som lagspill mer med ballspill, enn lagidretter. En annen tanke kan være at de omtaler de to begrepene om hverandre, og oppfatter de som ensbetydende. Samtalene ga flere signal om det sistnevnte. Det er derimot liten tvil om at alle lærerne oppfatter ballspill i læreplanen gjennom begrepet lagidretter/lagspill, og derav kompetansemål under hovedområdet idrettsaktiviteter på både vg1 og vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Anine uttalte følgende: *«Og da er det jo litt sånn at lagidrett er jo stort sett ballspill. Så da har jo ballspillet plassen sin»*. Det kan tenkes at hovedområdet og begrepet idrettsaktiviteter for mange i første rekke assosieres med tradisjonelle idretter og ballspill. Dette kan bidra til en undervisning som fører til det forskningen til Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) viser om at idrettsaktive har høyere trivsel i faget, og at de som mistrives ønsker en annen organisering. Med bakgrunn i dette var det relevant å høre om lærernes oppfatninger av hovedområdet idrettsaktiviteter. Flere av lærerne oppfatter dette som et vidt begrep som åpner for en rekke ulike aktiviteter, blant annet sa Janne følgende om hovedområdet: *«Nei, da tenker jeg jo på alt som har med idrett og gjøre. Det er overhodet ikke bare ballspill, da tenker jeg alt fra, det kan være lagspill, men det kan jo være mye annet også»*.

Det at lærerne oppfatter hovedområdet og begrepet idrettsaktiviteter som svært vidt, kan virke noe motsigende med tanke på at det til en viss grad kom frem at deres undervisning i høy grad er preget av nettopp ballspill og lagidretter. Selv om ikke denne studien var opptatt av hva undervisningen generelt inneholdt utenom ballspill, så nevnte flere hvilke andre aktiviteter de bruker i faget. Dette har resultert i et inntrykk av en overvekt av ballspill i form av lag når det kommer til idrettsaktiviteter i lærerens kroppsøvingsundervisning. Til tross for at flere av lærerne oppfatter idrettsaktiviteter som et vidt begrep med et stort handlingsrom, var det flere som umiddelbart relaterte det til nettopp ballspill.

*«Ja, klart ballspill og lagidretter hører jo absolutt inn under der. Er nok kanskje det jeg tenker på først, det er jo det. Det handler om på en måte de klassiske idrettene man kjenner til».* (Iver)

*«Jo, så fort jeg hører idrett, så blir det jo veldig tradisjonelt. Hadde det bare stått aktiviteter, så hadde jeg ikke tenkt så mye på idrett».* (Line)

Det kan være at disse koblingene mellom idrett, ballspill og tradisjonelle idretter automatisk er med på å prege undervisningen. I lys av denne studiens funn og Moen med flere (2018) sine funn om at kroppsøvingsundervisning i stor grad er preget av tradisjonelle ballspill, virker det som om dette ofte er tilfellet. Det kan tenkes at begrepet idrettsaktiviteter gjør det enklere å velge mye ballspill, og at det fører til at lærerne i mindre grad utfordrer seg selv og søker etter andre typer aktiviteter. Samtidig har spesielt Line uttalt at hun også er opptatt av variasjon i idrettene, blant annet ved at hun bruker en del alternative ballspill. Ifølge Nannestad (2015) sin forskning har lærerne ulike meninger om hvordan en best kan oppnå formålet, og funnene fra min studie viser også tegn på dette. Disse ulike oppfatningene og tolkningene vil videre påvirke lærernes gjennomføring av ballspillundervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2007).

#### *5.4.2 Læreplanens påvirkning på gjennomføring av ballspillundervisningen*

Læreplanen er en del av kategorien rammefaktorer i relasjonsmodellen, og ses på som en påvirkningsfaktor for læreres valg i forbindelse med undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2007). En ting er hvordan lærerne oppfatter læreplanen, en annen ting er hvordan de velger å

gjennomføre den. I denne sammenhengen nærmere bestemt hvordan ballspillundervisningen gjennomføres ved bruk av læreplanen. Den gjennomførte læreplanen til Goodlad (1979) omhandler hvordan lærernes undervisningspraksis blir gjennomført, og vil ofte gjenspeile deres oppfattede læreplan. Det fører ofte til at undervisningen varierer med bakgrunn i ulike oppfatninger (Lyngsnes & Rismark, 2007).

*«Ehh, den påvirker ikke i stor grad. Målet med ballspillundervisningen blir påvirket av det, men at vi velger ballspill er i utgangspunktet ikke på grunn av læreplanen, men fokuset er på grunn av det».* (Tore)

*«Jeg bruker den ikke noe annet enn å sikre at jeg er innafør».* (Rasmus)

Tore og Rasmus gir ved nevnte utsagn et inntrykk av at læreplanen danner et utgangspunkt, men at den har liten innvirkning på selve utførelsen av undervisningen. Det at flere av lærerne bruker mye ballspill, samtidig som de ikke oppfatter at det har særlig stor plass i læreplanen, understreker dette. Dette er muligens en forklaring på hvorfor Tore uttalte at læreplanen ikke er den direkte årsaken til valg av aktiviteten ballspill, men at han gjennom ballspill mener elevene kan nå flere av målene han oppfatter som sentrale i rammeverket. Det er generelt lite forskning på realiseringen av læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2015). Under dette temaet vil funn omkring realisering av læreplanen og læreplanenes påvirkning på ballspill bli presentert.

### **Hvilke deler av læreplanen blir realisert gjennom ballspillundervisningen**

*«Det er vel kompetansemålene, også er det jo formålet også. Jeg synes det er mye viktig i formålet også. Særlig dette her med det med å gjøre hverandre gode».* (Tore)

Tore sitt svar stemmer godt overens med hvordan han oppfatter ballspill i læreplanen, hvor både deler fra formålet og kompetansemålene ble nevnt. Dette passer med Goodlad (1979) sin beskrivelse av hvordan den gjennomførte læreplanen er sterkt knyttet til den oppfattede læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det vil nå bli lagt frem funn om hvordan lærerne føler de realiserer læreplanen gjennom sin ballspillundervisning. Generelt presenterte alle lærerne, i likhet med Tore, en undervisning til en viss grad preget av både formålet og

kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget.

*«Jeg tenker at for våre elever er det sosiale og alt det som fører med ballspill viktig, og det er kanskje noe de ikke får så mye av utenfor skolen. Og de opplever at det kan være gøy å spille sammen. At det også kan være et steg ut i idrettsverden». (Anine)*

*«Jeg tenker på kroppsøvfingsfaget i litt sånn helseperspektiv, så skal de ha vært i kroppsøvfingstimene og ha opplevd glede ved å være fysisk aktive. Og jeg tenker at det er fint om de kan ta med seg det de har lært videre, for eksempel dra på løkka og spille fotball med venner». (Janne)*

Sitatene ovenfor viser hvordan Anine og Janne sine egne ønsker og tanker rundt faget kan stemme godt overens med kroppsøvfingsfagets formål. De er opptatt av å gjennomføre en ballspillundervisning som skaper glede og fysisk aktivitet hos elevene, gjerne sammen med andre i et samarbeid. I tillegg til å gi elevene motivasjon og inspirasjon til å bedrive fysisk aktivitet på fritiden gjennom både uorganisert og organisert idrett. Formålet med faget er nettopp å inspirere til samarbeid, fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det var flere av lærerne som nevnte høyt aktivitetsnivå og videre fysisk aktivitet etter skolen i sammenheng med gjennomføringen av ballspillundervisningen. Funnene omkring dette viser at lærerne har et bredt formål med sin undervisning av ballspill, og dette kan knyttes til Arnold (1979) sine dimensjoner «om», «i» og «gjennom» bevegelse. Lærerne sine ønsker om et sosialt og helsereelatert læringsutbytte kan knyttes til dimensjonen «gjennom» ballspill. Det innebærer at eleven kan anvende bevegelse i ballspill til å nå andre mål, blant annet relatert til sosiale mål (Wiorek, 2009). Elevenes utøvelse av ballspill åpner for muligheten og gleden i å delta, utvikle og lykkes i et spill sammen med andre (Teng, 2009).

Hovedfunnene fra den oppfattede læreplanen knyttet til ballspill viser at samarbeid var spesielt sentralt for lærerne. Begrepet samarbeid, og kjennetegn ved det, skilte seg også ut i funnene om ballspillundervisningen, både under temaet undervisningspraksis og temaet gjennomføring av læreplanen. Dette viser tegn til en sammenheng mellom den oppfattede og den gjennomførte læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Lærerne presenterte en undervisning bestående av en stor grad av lagspill hvor kommunikasjon, respekt for hverandre

og det å gjøre hverandre gode er sentrale elementer. Alle lærerne ga uttrykk for at de var opptatt av dette, og det er derfor liten tvil om at målene knyttet samarbeid i læreplanen blir realisert. Dette understrekes også av Rasmus gjennom følgende sitat:

*«Jeg tenker at lagspill er en veldig viktig del av ballspill. Jeg er veldig opptatt av at man skal kunne samarbeide med hvem som helst, og lære av noen som er bedre enn deg».* (Rasmus)

I denne sammenhengen trakk Line frem begrepet fair play: *«Ehm, fair play og samarbeid kommer best frem»*. Hun er opptatt av å legge opp til aktiviteter og øvelser hvor elevene kan få bedre kjennskap til begrepet og derigjennom utvikle sin utførelse av det. Fair play er et sentralt begrep i læreplanen, og er skrevet både i formålet og i et kompetansemål for hvert av årstrinnene på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Begrepet var også spesielt viktig i forbindelse med revideringen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Fem av seks lærere nevnte fair play uoppfordret i løpet av sitt intervju, men i svært ulik grad. Hos de fleste ble det nevnt i setninger bestående av oppramsing, og det ble sjelden utdypet. Personlig er jeg noe overrasket over at det ikke ble mer omtalt blant lærerne sett i lys av til dets betydning i læreplanen. Dette kan være med på å forsterke det Nannestad (2015) sin forskning sier om at læreplanen gir rom for forskjellige tolkningsalternativer, og at delene vektlegges ulikt i undervisningen. Samtidig ble kjennetegn ved fair play muligens nevnt flere ganger enn selve begrepet blant lærerne, eksempelvis respekt for hverandre og regler (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

*«Og gi disse elevene noen verktøy som de kan bruke til egen trening når de er ferdig med å ha kroppsøving på skolen. For som sagt, så er det ikke alle som driver med aktivitet uten for skolen, og hva da når du ikke lenger har kroppsøving som en del av hverdagen din».* (Iver)

*«Og hvis vi skal trekke linjene lengere, så har jo de fleste ballspill et element av utholdenhet for eksempel. Så jeg opplever jo at lagspill har mye positivt ved seg i forhold til mange av læreplanmålene».* (Janne)



Sitatene ovenfor gir et generelt innblikk i deres tanker om gjennomføringen av læreplanen gjennom planlegging og utførelse av undervisningen. Iver ga igjen uttrykk for at han er opptatt av å gi elevene innspill til andre treningsmetoder enn ballspill, med bakgrunn i at et fåtall antakelig driver med denne type aktivitet senere i livet. På den andre siden begrunner Janne sin gjennomføring av ballspill med at det kan nå flere av læreplanens mål. Begge utsagnene kan relateres til Arnold (1979) sin dimensjon «gjennom» bevegelse, og hvordan ballspill kan bidra til å gi elevene et bredt læringsutbytte. I lys av Arnold (1979) sine dimensjoner, virker det som om lærerne hovedsakelig er opptatt av læring «gjennom» ballspill når det gjelder realisering av læreplanen. I samtalene om dette temaet ble dimensjonene «i» og «om» bevegelse nevnt i svært liten grad, som i forbindelse med ballspill kan være tekniske ferdigheter og forståelse av regler (Wiorek, 2009). Fair play kan muligens knyttes til «om» bevegelse, med bakgrunn i kriteriene om å forstå og respektere regler for spillet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Få tilknytninger til dimensjonen «i» ballspill omkring dette temaet blant lærerne kan tolkes som noe overraskende, på bakgrunn av at ferdigheter, teknikk og taktikk har blitt omtalt tidligere, i sammenheng med hensikten med ballspill og praksisen av ballspillundervisningen. Generelt synes det å være noe delte meninger blant lærerne med tanke på i hvilken grad de ser nødvendigheten av å bruke ballspill for å gjennomføre læreplanen, og det virker også å være sterkt motivert av egne tanker om faget.

### **Bruk av kompetansemål i ballspillundervisningen**

I forbindelse med lærernes gjennomførte læreplan fremkom det at lærerne oftest tar i bruk kompetansemålene fra læreplanen under planleggingen av ballspillundervisningen. Funn omkring dette kan gi et inntrykk av hvordan lærerne arbeider med det de oppfatter i læreplanen. Bruken av kompetansemålene varierte imidlertid blant lærerne. Janne ga for eksempel uttrykk for at hun ikke bruker kompetansemålene i stor grad underveis i planleggingsprosessen: «*Jeg er redd for at det ligger litt under hudene, og at jeg ikke skriver ned*». Dette kan være preget av hennes lange yrkeserfaring, og at hun derfor ikke er like opptatt av det konkrete arbeidet knyttet til kompetansemålene.

Mangel på arbeidet med kompetansemål kan være med å underbygge det Page (2016) sin forskning viser om at en stor del av ballspillundervisningen mangler læringsmål. Tore på sin side forklarer hvordan han bryter ned kompetansemålene: «*Ja, også bryter man jo kompetansemålene litt ned. De får ikke nødvendigvis vite kompetansemålene, men hva det*

*spesifikke målet med det de gjør i timen er*». Dette kan relateres til læringsmål, hvor kompetansemålene blir omgjort til mål mer spesifikt til temaet for den enkelte timen (Lyngsnes & Rismark, 2007) Årsaken til dette kan være at Tore oppfatter kompetansemålene som relativt vide og abstrakte, og finner det nødvendig å forenkle dette for elevene. Utdanningsdirektoratet (2016b) anbefaler å utarbeide læringsmål til elevene for å blant annet gi de mer forståelse og trygghet. Det kan tenkes at den variasjonen som kommer til uttrykk i undervisningen blant lærerne er påvirket av at noen av lærerne utarbeider egne mål basert på egne oppfatninger og tolkninger. Eksempelvis det at lærerne har ulikt fokus på taktikk og teknikk.

*«Så hvis du ser på kinball som er alternativ ballspport, så er det kompetansemål 1,2 og 3.:Praktisere, gjøre rede for sentrale regler i utvalgte idretter og aktiviteter, fair play og samarbeid og gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter*». (Line)

I dette utsagnet viser Line til egen praksis som i større grad er preget av selve kompetansemålene. Hun bruker disse gjennomgående i sitt arbeid med planlegging av undervisningen, og hennes gjennomførte læreplanen er derfor i stor grad preget av kompetansemålene sitt innhold. Dette kan vise tegn på en tydelig sammenheng mellom følgende tre kategorier fra relasjonsmodellen: rammefaktorer, mål og innhold, og hvordan disse gjensidig påvirker hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne sammenhengen kommer tydelig frem ved at Line velger aktiviteten kinball med bakgrunn i at hun dermed kan realisere flere kompetansemål, eller at kompetansemålene er valgt ut ifra interessen for kinball, eller en kombinasjon av disse. I tillegg til å bruke kompetansemålene, tar Line i likhet med flere av lærerne, i bruk kjennetegn på måloppnåelse. Dette er også ett tiltak Utdanningsdirektoratet (2016b) anbefaler lærere i deres arbeid med læreplanen. Flere av lærerne nevnte at de både arbeider med kompetansemålene ved å lage læringsmål og kjennetegn for måloppnåelse, ofte ved samarbeid med kollegaer. Rasmus forklarer dette på følgende måte:

*«Og kompetansemålene er lagt ut spesifikt, og deretter omformulert av oss. Så det blir litt mer forståelig og kortfattet for elevene. Og kjennetegn på måloppnåelse i hvert fag, hva skal til for å få til ditt og datt*». (Rasmus)

Line og Rasmus er kollegaer på samme skole, og de ga begge uttrykk for at det arbeides relativt godt med målene hos dem. Om arbeidet med kompetansemålene og læringsmål faktisk blir gjennomført eller ikke kan derfor være avhengig av om det gjøres i fellesskap med kollegaer. Det kan muligens forklares med at det oppleves enklere og mer motiverende for lærerne å samarbeide om denne type arbeid. I lys av Arfwedson (1984) sin forståelse av begrepet skolekode, kan dette arbeidet være avhengig av arbeidsforholdene og tradisjonene blant kollegaene. Rasmus og Line er begge nye lærere på en relativt ny skole, og det kan være at de har vært med å utvikle tradisjonene på skolen med tanke på felles arbeid med læreplanen. Dette kan påvirke utfallet av den gjennomførte læreplanen, med bakgrunn i at et godt og grundig arbeid med kompetansemålene muligens øker realiseringen av læreplanen. Det virker også som om erfaring i yrke er en aktuell påvirkningsfaktor på dette arbeidet. De nyutdannede lærerne virker mer opptatt av å inkludere læreplanen i deres planlegging. Det kan være påvirket av en slags automatikk og vane hos de med lengre erfaring, noe som kan underbygge det tidligere forskning viser om at erfarne lærere er lite endringsvillige (Birkelund, 2015). Funnene fra denne studien viser imidlertid at flertallet av lærerne tar i bruk læringsmål og er opptatt av å formidle det til elevene, noe som gir andre resultater enn Page (2016) sine funn om lite bruk av læringsmål i forbindelse med ballspillundervisning.

Det er heller ingen tvil om at denne utarbeidelsen av kjennetegn på måloppnåelse er preget av en annen av relasjonsmodellens kategorier, nemlig vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2007). Disse kjennetegnene vil være nyttig både for elevene og lærerne med tanke på å få en oversikt over hva som vurderes i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016b), noe også de aktuelle lærerne ga uttrykk for. Jeg finner det relevant å nevne dette kort, selv om det ikke vil bli nærmere utdypet i denne oppgaven.

### **Læreplanens påvirkning på innhold av ballspill**

Tidligere i oppgaven ble det lagt frem funn omkring lærernes gjennomføring av ballspill med tanke på type ballspill og læringsaktiviteter. I denne forbindelse var det derfor relevant å se nærmere på om den oppfattede læreplanen preger disse valgene, og hvordan den gjennomførte ballspillundervisningen preges av dette. Generelt kom det frem at lærerne oppfatter læreplanen som åpen også i denne sammenhengen, og at rammeverket gir lite føringer med tanke på innhold og metode. Dette samsvarer med funn fra denne studien og tidligere forskning, som viser at det heller er andre påvirkningsfaktorer til valg av innhold, som for

eksempel ressurser og elevforutsetninger (Moen et al., 2015).

*«Så jeg føler læreplanen legger veldig lite føringer på hvilke aktiviteter og metoder man bør eller skal ha. Så lenge man på en måte kan argumentere for at du dekker et kompetansemål, står du jo fritt for å velge både innhold og metode selv».* (Iver)

*«Nei, jeg synes ikke den er noe begrensende sånn i forhold til verken metode eller mengde».* (Janne)

Disse sitatene støtter det flertallet uttalte om temaet umiddelbart; at læreplanen påvirker innhold og metode i liten eller ingen grad. Dette kan sies å være en naturlig konsekvens på bakgrunn av at den formelle læreplanen sier lite detaljert om spesifikke aktiviteter eller metoder (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samtidig kan enkelte uttalelser fra lærerne tyde på at læreplanen antagelig har en større innvirkning enn de i utgangspunktet selv tror. Følgende sitater gir i alle fall inntrykk av at læreplanen blant annet kan prege innholdet med tanke på tradisjonelle og alternative aktiviteter.

*«Hvis jeg skulle kjørt en årsplan med bare tradisjonelle idretter, som jeg tror mange gjør, så ville det jo ikke gått opp med læreplanen».* (Line)

*«For at flest mulig elever skal få muligheten til å nå målene, varierer vi med både tradisjonelle og alternative aktiviteter».* (Tore)

Line oppfatter at læreplanen gir retningslinjer på innholdet av aktiviteter, og at dette er med på å påvirke hennes gjennomføring med tanke på å undervise i tråd med rammeverket. Det stemmer at læreplanen inneholder noen begreper knyttet til innhold av aktiviteter, som tradisjonelle, alternative, idrett og dans (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Tore gir uttrykk for at spesifikke aktiviteter må tas i bruk for at elevene skal kunne nå læreplanenes mål. Det var flere av lærerne som ga uttrykk for at enkelte aktiviteter og metoder gjør det enklere å realisere læreplanen. Dette viser at den fungerer som en rammefaktor med intensjon om å gi retninger for undervisningen; noe som samsvarer med litteraturen (Lyngsnes & Rismark, 2007).

### **Læreplanen: Begrenser eller gir muligheter for ballspill**

Med bakgrunn i lærernes oppfatninger om en åpen læreplan, var det interessant å høre deres tanker om hvorvidt læreplanen begrenser eller åpner for muligheter for ballspill. Følgende sitat fra Tore understreker hovedpoenget om at læreplanen skaper flere muligheter for ballspill enn den begrenser: *«Jeg føler at det er ganske åpent, det åpner for å ha ballspill i alle mulige varianter»*. Iver hadde også en slik oppfatning av læreplanen: *«Føler definitivt at det gir muligheter. Jeg føler som sagt at læreplanen er veldig åpen og gir rom for veldig mye da»*. Dette er med på å forsterke studiens funn om at lærerne ser på læreplanen som åpen for egne tolkninger. Iver sitt sitat om at læreplanen gir muligheter for ballspill, understreker også det at omfanget og viktigheten av ballspill i betydelig grad blir påvirket av læreren selv. Dette kan knyttes til det relasjonsmodellen ser på som den viktigste rammefaktoren, nemlig læreren og hans eller hennes forutsetninger, erfaringer og verdier (Lyngsnes & Rismark, 2007).

*«For ballspill- ja, det begrenser hvor mye man rekker å få med. For det er jo stort fokus på basistrening»*. (Line)

*«Ja, eller kanskje det med at på tredje klasse videregående, så er det veldig mye fokus på egentrening og på teori. Så hvis man tar det helt på alvor, så er det ikke så mye tid til å spille ballspill lenger»*. (Anine)

De to nevnte sitatene fremkom etter at lærerne hadde tenkt litt mer omkring temaet. Det viser at disse lærerne oppfatter en læreplan som legger føringer for et fag bestående av mange ulike aktiviteter, og at deres gjennomførte læreplan derfor kan begrense bruken av ballspill. Dette kan knyttes til Nannestad (2015) sine funn om at lærere opplever det som tidkrevende å realisere formålet i faget. Flere nevnte i løpet av intervjuene i ulik grad at de gjerne skulle hatt bedre tid i kroppsøvingsfaget, både til mer ballspill, men også andre aktiviteter.

### **Ballspillundervisningen uten læreplan**

Avslutningsvis var det spennende å høre med lærerne om hvorvidt deres ballspillundervisning ville vært lik dersom de ikke måtte forholde seg til et fast rammeverk som læreplanen.

Oppgavens funn om lærernes formening om en åpen læreplan kan langt på vei tyde på at de selv opplever at de i stor grad kan legge opp ballspillundervisningen slik de selv ønsker. Line uttalte dette om tematikken: *«Jeg tror jeg hadde gjort akkurat som nå. Viktig med lagspill og*

*en miks av det tradisjonelle og alternativet*». Som sitatet viser, ble dette inntrykket forsterket gjennom intervjuene med lærerne hvor de fleste uttalte at de ville gjennomført en lik ballspillundervisning uavhengig av læreplanen. Dette tyder igjen på at lærerne føler at de i all hovedsak selv kan prege undervisningen. Det kan videre tolkes slik at de er relativt enige i læreplanens visjoner og verdier med kroppsøvfingsfaget.

På denne området skiltet imidlertid Rasmus seg noe ut med følgende svar: *«Vet du hva, det hadde vært deiligere, for meg. Da kunne jeg kjørt lengre emnekurs, holdt på med ting lengere, fått mye mer ro over det. For nå føler jeg at jeg må gjennom mye»*. Dette kan ses i sammenheng med det faktum at noen av lærerne uttalte at realisering av læreplanen krever mange ulike aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Rasmus gir uttrykk for at han gjerne skulle drevet med enkelte aktiviteter over lengre perioder, noe han mener ville ha gitt positive utslag for elevene. Han knytter ikke dette spesifikt til ballspill, det er mer en generell betraktning vedrørende undervisningen i faget. Han nevner også hvordan flere timer i faget kunne bidratt til å enklere realisere læreplanen og generelt gitt elevene et større utbytte. Tid er også en faktor som inngår i kategorien rammefaktorer, og kan utvilsomt virke begrensende og påvirke valg i kroppsøvfingsfaget (Lyngsnes & Rismark, 2007).

I denne forbindelse ble tilgangen på ressurser på nytt trukket frem. Anine uttalte følgende: *«Med de samme forutsetningene som vi har ellers, hadde jeg hatt like mye ballspill omtrent. Jeg tror kanskje jeg hadde hatt mindre ballspill med flere ressurser. I hvert fall litt sånn av disse store ballspillene, det tror jeg kanskje hadde falt litt bort»*. Dette kan tyde på at den gjennomførte læreplanen hadde sett noe annerledes ut dersom skolen hadde hatt flere ressurser tilgjengelig. Det viser igjen hvordan denne faktoren fra relasjonsmodellen påvirker valgene i forbindelse med undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget (Lyngsnes & Rismark, 2007).

## 5.5 Hovedfunn knyttet til problemstillinger

Ovenfor presenteres resultatene i tilknytning til ulike temaer. Nå avslutningsvis i kapittelet vil jeg fremheve de viktigste funnene i lys av problemstillingene. Mitt ønske er at dette skal bidra til å gi en oppsummering av studiens hovedfunn, og på den måten tydeliggjøre resultatene fra datainnsamlingen.

### 5.5.1 «Hvilken oppfatning har kroppsøvingslærere av ballspillets plass i faget?»

Det ble spurt om lærerens oppfatning av begrepet ballspill og deres ønske med ballspill i skolen, som et grunnlag for denne problemstillingen. Lærerne beskrev begrepet ballspill som vidt, samt bestående av mange ulike former for aktiviteter. Dette samsvarer med hvordan litteraturen presenterer begrepet (Halling & Laursen, 1999; Nordberg & Thing, 1990). Dette danner også et utgangspunkt for at ballspill kan utføres i mange varianter i skolen. Ballspill som lagspill ble spesielt fremhevet, og lærerne hadde relativt like tanker om deres overordnede hensikt med ballspill i undervisningen. Det handlet spesielt om det samarbeidet lagspill kan medføre, ved å løse oppgaver i et lag individuelt og i fellesskap. Enkelte av lærerne var også inne på taktiske og tekniske ferdigheter. Disse ulike momentene er alle nevnt i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015c), noen som viser at lærerne er opptatt av det. Men de koblet det i liten grad opp mot læreplanen, før det ble spurt om det senere i intervjuet.

Et hovedfunn er at alle de seks lærerne har en oppfatning om at ballspill har en stor plass i kroppsøvingsfaget, og at det er preget av elevenes forventninger og respons. Lærerne har også inntrykk av at andre kroppsøvingslærere bruker mye ballspill i sin undervisning, og spesielt tradisjonelle ballspill. Det kommer også frem av de kvinnelige lærerne at de har en oppfatning av at det er mer ballspill og ferdighetsfokus hos menn. Denne studien sine resultater viser ikke tegn til dette, hvor kjønn ikke virker å være en påvirkningsfaktor på innholdet eller fokuset på ballspillundervisningen. Tidligere forskning viser også at kroppsøvingsfaget inneholder mye ballspill og hovedsakelig tradisjonelle ballspill (Moen et al., 2018). Flere av lærerne er likevel samstemte om at graden av ballspill kan variere avhengig av den aktuelle læreren og vedkommende sin elevgruppe. Dette stemmer overens med det at lærerens egne forutsetninger og andre rammefaktorer vil påvirke innholdet i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Disse viser seg også å påvirke de utvalgte lærerne sine valg i forbindelse med deres ballspillundervisning.

### *5.5.2 «Hvordan gjennomfører kroppsøvingslærere sin ballspillundervisning?»*

Denne problemstillingen omfatter lærerens undervisningspraksis av ballspill, og ble spesielt undersøkt gjennom temaene innhold, ressurser og læringsaktiviteter. Det ga et innblikk i lærerens valg i planleggingen og den praktiske gjennomføringen knyttet til ballspill. Studien viser at omfanget av ballspill i undervisningen varierer noe blant de seks lærerne, men funnene viser at det generelt tas i bruk mye ballspill. Det fremkom at ballspill blir hyppigst brukt blant de eldste lærerne, og at ballspill oftest blir strukturert i form av emnekurs. Når det gjelder type ballspillaktivitet, viser resultatene at undervisningen til lærerne er sterkt preget av tradisjonelle ballspill. Det er de såkalte klassiske og faste ballspillene som er mest etablert, hvor volleyball, basketball og innebandy ble nevnt av de fleste lærerne. Tidligere forskning viser funn som samsvarer med dette (Moen et al., 2018; Page, 2016).

Det fremkommer av intervjuene at også alternative ballspill tas i bruk, hovedsakelig av de lærerne som er relativt nyutdannede. Årsakene til bruk av alternative ballspill viser seg å være preget av lærerne sine egne kunnskaper og erfaringer, samt deres elevgruppe sine forutsetninger. Funnene viser også at både de tradisjonelle og alternative ballspillene blir valgt på bakgrunn av at de er lagspill, i tillegg til tilgjengelige ressurser i form av utstyr og areal. Alle disse faktorene inngår i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, og dermed underbygger funnene fra denne studien hvordan kategoriene i modellen påvirker læreres valg i forbindelse med undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Rammefaktorer i form av ressurser ble mye omtalt av lærerne. Det kom frem at det i stor grad påvirker innholdet av ballspill i deres undervisning. Et av hovedfunnene er at alle lærerne gjerne skulle hatt større og/eller nyere areal. De er av den oppfatning at de tilgjengelige arealene begrenser elevenes utfoldelse på grunn av liten plass og manglende kvalitet på gymsal/hall, samt at det kan påvirke valg av type ballspill. Alle de seks lærerne er relativt fornøyd med deres utstyr knyttet til ballspill, men det er tydelig at det tilgjengelige utstyret er preget av de tradisjonelle ballspillene. I tidligere forskning er også de fysiske forholdene på skolene trukket frem som en viktig påvirkningsfaktor på undervisningens innhold (Moen et



al., 2018). Graden av ressurser i form av skolens fokus og overordnet støtte, blant annet økonomiske ressurser, ble nevnt av lærerne som en faktor som kan både åpne for muligheter eller virke begrensende.

Problemstillingen ble nærmere undersøkt ved å gå inn på lærernes valg av læringsaktiviteter i forbindelse med gjennomføringen av ballspillundervisningen. Her viser funnene at lærerne bruker variasjon til en viss grad, men at alle emnekursene i ballspill blir gjennomført med relativt lik struktur uavhengig av type ballspill. Alle lærerne tar i bruk øving av og lærer bort både taktiske og tekniske momenter i sin ballspillundervisning, samtidig som graden av de to varierer blant de seks lærerne. Det er også uenigheter blant lærerne med tanke på viktigheten av det taktiske og tekniske fokuset. Enkelte av lærerne ser på dette som et viktig mål med ballspillundervisningen, mens andre er mer opptatt å fremme andre elementer som for eksempel aktivitetsnivå og samarbeid.

Funnene viser at det er spesielt to undervisningsmetoder som tas i bruk i forbindelse med lærernes gjennomføring av ballspillundervisning. Det er instruksjonsmetoden og problemmetoden. Majoriteten av lærerne gir uttrykk for at instruksjonsmetoden er den dominerende i deres undervisning, noe som samsvarer med tidligere forskning blant kroppsøvingslærere (Moen et al., 2018; Page, 2016). I tillegg er alle seks lærerne av den oppfatning at elevene i stor grad bør erfare ulike spillvarianter og småspill. Dette kan knyttes til undervisningsmetoden TGfU, men det ble ikke direkte nevnt blant noen av lærerne. Flertallet av lærerne ønsker også at elevene skal erfare fullskala spill innenfor de enkelte ballspillene, hovedsakelig for å oppleve spillets kompleksitet. Når det gjelder bruk av læringsaktiviteter, virker ikke kjønn, alder og arbeidserfaring å prege lærerens valg i stor grad. Funnene viser en liten tendens til mer bruk av instruksjonsmetoden blant mennene, samt noen tegn til mer taktisk fokus hos de yngre lærerne.

### *5.5.3 «Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere ballspill i læreplanen, og hvordan påvirker læreplanen deres gjennomføring av ballspillundervisningen?»*

Denne problemstillingen ønsker å se nærmere på ballspill i forbindelse med læreplanen, og læreplanens plass i forhold til planlegging og gjennomføring av ballspillundervisning. Studien har undersøkt hvordan de utvalgte lærerne oppfatter og tolker læreplanens innhold knyttet til ballspill. Når det gjelder første delen av denne problemstillingen, var utsagnene fra lærerne

relativt lite utdypende, og flertallet av lærerne ga uttrykk for at de husket lite konkret fra rammeverket. Samtidig fremkom det gjennom spørsmål omkring temaet at de var relativt klar over læreplanens innhold, mer enn de var bevisst på. Funnene viser at lærerne har en felles oppfatning av en åpen læreplan, hvor begrepet ballspill er lite definert. Det fremkommer at deres oppfatning av ballspillets plass avhenger av egne forutsetninger og verdier, noe som er naturlig i forbindelse med Goodlads (1979) oppfattede læreplanen.

Dette kom også frem av lærernes oppfatning av ballspill knyttet til formålet i faget, hvor de lærerne som er spesielt positive til bruk av ballspill, trakk frem flere sammenhenger mellom elementer i formålet og undervisning av ballspill. Funnene viser at lærerne spesielt forbinder ballspill med fair play, bevegelsesglede og samarbeid, samt tilknytning til en samfunnsrelevans og et helseperspektiv. Dette er alle elementer i fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Studien ga også enkelte funn knyttet til lærerens oppfatning av hovedområdet *idrettsaktiviteter*. Disse viser at lærerne oppfatter det som et vidt begrep bestående av mange aktiviteter, samtidig som enkelte ga uttrykk for at de spesielt forbinder det med tradisjonelle ballspill og lagspill. Dette er naturlig med tanke på funnene omkring lærerens innhold av ballspill.

Andre delen av problemstillingen omhandler hvordan læreplanen påvirker gjennomføringen av ballspillundervisningen. I denne forbindelse er hovedfunnet at lærerne har en oppfatning om at læreplanen fungerer som et utgangspunkt, men at rammeverket har få direkte innvirkninger på undervisningen. Samtidig viser funnene at det er varierende hvor bevisste de er på læreplanen i sitt arbeid. I denne sammenhengen ble også bevegelsesglede, fysisk aktivitet og samarbeid fra fagets formål fremhevet av lærerne. Goodlads (1979) gjennomførte læreplan virker å være preget av lærernes arbeid med kompetansemål. Kompetansemålene brukes av flertallet av lærerne i planlegging av ballspillundervisning ved at de utarbeider læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse. Det er de lærerne med minst arbeidserfaring som i størst grad er bevisste på bruk av kompetansemål. Funnene viser videre tegn på at læreplanen legger få føringer på type aktivitet og undervisningsmetode. Kun to lærere nevnte hvordan læreplanen kan gi enkelte føringer på type aktivitet gjennom bruken av begrepene lagspill, tradisjonelle og alternative aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Avslutningsvis viser funnene at majoriteten av lærerne oppfatter en læreplan som gir muligheter for ballspill i kroppsøvfingsfaget. Noen av lærerne opplever det tidkrevende å skulle være igjennom alle målene i læreplanen, og det kan virke begrensende på bruken av ballspill. Intervjuene med lærerne viser likevel at fem av seks lærere ville gjennomført ballspillundervisningen på samme måte uavhengig av læreplanen som rammeverk.

## **6.0 Avslutning og veien videre**

I dette avsluttende kapittelet i masteroppgaven vil en oppsummering av arbeidet og tanker omkring veien videre bli presentert. Oppsummeringen av arbeidet vil omhandle opplevelsen av prosessen, samt refleksjoner rundt hva denne forskningen kan bidra til. Veien videre vil bestå av refleksjoner omkring mulig videre forskning relatert til denne studien. Jeg vil presentere forskningsspørsmål som jeg ser på som interessante med bakgrunn i arbeidet med mitt prosjekt.

### **6.1 Oppsummering av arbeidet**

Det har vært veldig spennende å forske på temaet ballspill i kroppsøvfaget. Mitt engasjement for problemområdet har ført til interessante prosesser knyttet til arbeidet med tidligere forskning og litteratur, samt gjennomføring av datainnsamling og analyse. De kvalitative intervjuene har gitt nyttige erfaringer i forskerrollen og bidratt til refleksjoner rundt egen undervisningspraksis av ballspill. Hensikten med denne studien har vært å undersøke seks lærere sin bruk av ballspill i kroppsøvfaget gjennom kvalitative intervjuer. Intervjuene baserte seg på spørsmål knyttet til temaer valgt ut på bakgrunn av de tre problemstillingene. Samtalene i intervjuene har gitt informasjon og funn omkring lærernes oppfatning av ballspilletts plass i faget, lærernes gjennomføring av ballspillundervisningen og lærernes oppfatning av ballspill i læreplanen.

Studiens funn knyttet til problemstillingene ble presentert i kapittel 5.5, og i all hovedsak viste det at utvalget av lærere oppfatter ballspilletts plass i faget som relativt stor, og generelt bruker lærerne mye ballspill i sin undervisning. Deres hensikt med ballspill er preget av lagspill, samarbeid og ferdighetsutvikling, og gjennomføringen er i stor grad preget av tradisjonelle ballspill, og undervisningsmetodene instruksjonsmetoden og problemmetoden. Elevgruppe, lærernes forutsetninger og ressursmessige rammer preger deres ballspillundervisning. Lærerne oppfatter ballspill som lite definert i læreplanen for kroppsøving. De knytter spesielt formålet og kompetansemålene sine deler om samarbeid, fair play og bevegelsesglede til ballspill. De gir uttrykk for at læreplanen i stor grad ikke preger deres undervisning, med unntak av noe bruk av kompetansemål og utarbeidelse av læringsmål.

Jeg håper at denne forskningen kan ha en nytteverdi for flere. Først og fremst håper jeg at det har vært nyttig for de seks lærerne som har deltatt i prosjektet, at de føler at deres deltakelse i intervjuene kan ha bidratt til økt refleksjon rundt egen undervisningspraksis. Søk etter tidligere forskning ga inntrykk av at det finnes relativt lite forskning om innholdet i kroppsøvfingsfaget i videregående skole og realisering av læreplanen blant kroppsøvfingslærere. Forhåpentligvis kan denne studien bidra noe i denne sammenhengen. Tidligere studier viser at ballspillaktiviteter er en stor del av faget, og samtidig at majoriteten av elevene trives i kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018). Selv om min forskning kun omhandler et lite utvalg av kroppsøvfingslærere, kan det bidra til å gi større innsikt i hvordan ballspillundervisningen faktisk utføres. Funnene fra studien gir også innblikk i seks lærere sine tanker om ballspill sin forbindelse til innholdet i den fagspesifikke læreplanen. Med bakgrunn i at ballspill er mye brukt i kroppsøvfingsfaget har det vært nyttig å undersøke hvordan lærere oppfatter ballspill i læreplanen, og det har dannet grunnlag for nye forskningsspørsmål både underveis og i etterkant.

## **6.2 Veien videre**

Med bakgrunn i omfanget av ballspill i dagens kroppsøvfingsfag er det i mine øyne nyttig med mer forskning rundt dette temaet. Arbeidet med denne prosessen har vekket ytterligere interessante spørsmål. Utvalget i denne studien består kun av lærere, og med utgangspunkt i denne studien kan det være interessant å undersøke elevers tanker om ballspillundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Det kan være at elevene erfarer ballspillundervisningen annerledes enn lærerne, og det kunne vært nyttig å få innblikk i hvilket omfang, hvilket innhold og hvilke læringsaktiviteter elever foretrekker. Dette kan også knyttes til Goodlad (1979) sitt læreplannivå; den erfarte læreplanen. Ved å undersøke elevenes erfaringer og opplevelser kan en få innblikk i om læreres og læreplanen sine formål med ballspill nås gjennom undervisningen. En slik forskning kan muligens også bidra til å kartlegge bedre hvorfor enkelte elever mistrives i faget, samt årsaker til hvorfor idrettsaktive trives best.

En kategori innenfor den didaktiske relasjonsmodellen er vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2007). Den kategorien er bevisst lite omtalt i denne studien, men det er absolutt et interessant tema for videre forskning. Vurdering er et emne det er forsket relativt mye på i forbindelse med kroppsøvfingsfaget, men det kunne vært aktuelt å se nærmere på læreres

vurderingspraksis knyttet til ballspill. Blant annet hvordan lærere vurderer elevene i ballspillaktiviteter, derav denne studien viser en tendens til fokus på utvikling av samarbeid, respekt for hverandre, fair play og enkelte ferdigheter. Dette kan også undersøkes gjennom å se nærmere på hvordan elevene opplever og erfarer vurderingspraksisen i ballspill.

I forbindelse med veien videre er det relevant å nevne at det arbeides med å fornye alle læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring, som skal tas i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette innebærer fornyelse av den fagspesifikke læreplanen for kroppsøvfingsfaget. Diskusjoner omkring fornyelsen har blant annet handlet om innslaget av idrettsaktiviteter i faget, og hva som skal til for at de som mistrives i faget skal endre oppfatning uten at det går på bekostning av de som trives med den nåværende praktiseringen (Borgen & Leirhaug, 2012; Vinje, 2018). Idrettsaktivitetene består ofte i stor grad av ballspillaktiviteter med fokus på tradisjonell tilnærming. I denne sammenhengen kan det tenkes at det hadde vært nyttig å utføre enda mer forskning knyttet til læreres og elevers opplevelser og oppfatninger av ballspill i kroppsøvfingsfaget.

## Litteraturliste

- Allison, S. & Thorpe, R. (1997). A Comparison of the Effectiveness of two approaches to Teaching Games within Physical Education. A Skills approach versus a Games for Understanding approach. *The British Journal of Education*, Vol. 28, No. 3, 9-13.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli
- Berggraf, E. J. (1997). *Ballspill på lag*. Oslo: Oslo Universitet.
- Birkelund, I. (2015). *Ny som kroppsøvlingslærer. En kvalitativ studie om hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket*. En mastergrad ved Norges Idrettshøgskole.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagerstad, P. A. (2016). *Trivsel i kroppsøvlingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak*. Hentet 30.03.19 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2436688/Lyngstad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bouchleh, J. M. (2017). *Lærernes oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget*. En mastergrad ved Norges Idrettshøgskole.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvlingsfaget?* Hentet 12.03.18 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsøvlingsfaget/>

- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 20.09.18 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). Is there a need to reflect? In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (s. 25-34). Loughborough: University of Technology.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). Masteroppgaven: *hvordan begynne – og fullføre*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosnæs, O. (2009). Volleyball. I: A. O. Brunes, E. Enoksen & S. Sletten (Red), *Aktivitetlære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practise*. McGraw- Hill, New York.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage Publications.
- Griffin, L. L. & Patton, K. (2005). Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past, Present, and Future. I: L. L. Griffin & J. I. Butler (Editors), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (s. 1-17). Champaign: Human Kinetics.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (2015). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal akademisk



- Halling, A. & Ejlersen, S. (2009). På vej mod en ny boldspilspædagogik. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser*. (s.17-33). Oslo: Akilles
- Halling, A. & Laursen, P. F. (1999). *Boldspilundervisning- fra boldbasis til teambold*. Odense: Universitetsforlag
- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Forlag as.
- Hopper, T. (2002). Teaching Games for Understanding. The importance of Student Emphasis over Content Emphasis. *Joperd, Vol. 73, No. 7*, 44-48.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes K. og Rismark M. (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld.St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.05.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?q=dybdeI%C3%A6ring>
- Mikkelsen, J. (1995). *Alternative boldspill*. Roskilde: Forlaget ROAS.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills (3rd edition). A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Champaign: Human Kinetics
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktkjold, A. (2015). *Kroppøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppøving i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark.

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet? En kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler*. Mastergrad ved Norges Idrettshøgskole
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordberg, N. & Thing, M. (1990). *Boldspil på tværs*. København: Clausen Bøger.
- Ungdata. (2018). *Ungdom og idrett i Norge*. Hentet 23.05.19 fra <http://www.ungdata.no/Nyheter/Ungdom-og-idrett-i-Norge>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer for kroppsøvingsfaget Udir-8-2012*. Hentet 10.05.19 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fair play i kroppsøving- sunne verdier og folkeskikk. Kroppsøving- veiledning til læreplan*. Hentet 04.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 19.05.18 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 14.05.19 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 19.05.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 20.02.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 02.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket. 3.1 Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet 14.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/>
- Page, A. D. A. (2016). *Ballspillaktiviteter i ungdomsskolens kroppsøving: En taktisk- eller teknisk tilnærming? – En kvalitativ studie med fire lærere og fire elever*. Mastergrad ved Norges Idrettshøgskole
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.
- Ronglan, L. T. & Ertesvåg, V. (2009) Teamball i praksis- en intervensjonsstudie. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser*. (s.95-14). Oslo: Akilles

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: E. L. Deci & R. M. Ryan, (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning- En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- 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.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stene, F. (1973). *Pedagogisk metodikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. En mastergrad ved Norges Idrettshøgskole.
- Teng, G. (2009). Bollspegens didaktiska nycklar. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser* (s.49-69). Oslo: Akilles
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidén, A. (2009). Bollspeg och hälsa. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser*. (s.153-167). Oslo: Akilles
- Vinje, E. E. (2018) *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 20.09.18 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

Wiorek, D (2009) Lärares överväganden. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.),  
*Ballspill over grenser.* (s.153-167). Oslo: Akilles

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Vedlegg 3: Svarbrev med godkjenning fra NSD.

Vedlegg 4: Eksempel tabell for analyse.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### ***”Ballspill i kroppsøvingfaget”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ballspill blir brukt i kroppsøvingfaget på videregående skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskning viser at ballspill er en stor del av kroppsøvingfaget, og det er et mye diskutert tema blant interesserte. Det skaper nysgjerrighet rundt temaet og behov for forskning. Formålet med dette forskningsprosjektet er å se nærmere på forbindelsen mellom læreplanen i kroppsøving og ballspill. Jeg vil undersøke hvordan lærere oppfatter ballspilletts plass i kroppsøvingfaget og erfaringer rundt gjennomføring av ballspillundervisningen.

Studiet er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, og forskningsprosessen vil pågå i tidsrommet mellom august 2018 og juni 2019.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen fordi jeg ønsker å høre dine tanker om hvordan du opplever og erfarer ballspill i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker lærere med ulik fartstid i yrke, og som arbeider tett med kroppsøvingfaget. Jeg har benyttet meg av strategisk utvalg til studien hvor kriteriene er at utvalget skal være fra videregående skoler uten idrettsfag, ha minst 50% praktisering av faget og være av begge kjønn. Utvalget vil bestå av 6-8 kroppsøvinglærere.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Din deltakelse i dette studiet vil innebære å delta i ét intervju der du skal besvare spørsmål og fortelle om dine tanker omkring ballspill i kroppsøving. Utgangspunktet for intervju vil være å gå i dybden om ballspill i din undervisning, og temaene vil blant annet handle om din oppfattelse av ballspill i læreplanen og planlegging og gjennomføring av ballspill. Selve intervjuet vil gjennomføres ute ved læreres arbeidsplass, og vil ha en varighet på omtrent én time. Det vi snakker om vil bli registrert i form av lydopptak og notater.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke

tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og det vil ikke få noen negative konsekvenser.

### **Hva skjer med informasjon om deg?**

Det vil kun bli brukt opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Det er kun meg selv og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger og lydopptak bli lagret adskilt i et låst skap. I studien vil du anonymiseres både i rådata og publikasjon, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019, og ved prosjektets slutt vil dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Dersom du ønsker å delta, eller har andre spørsmål til forskningsprosjektet, ta kontakt med:

Andrea Hanssen: Tlf: 93447525, E-post: [andrea.hanssen94@gmail.com](mailto:andrea.hanssen94@gmail.com)

Veileder for prosjektet:

Førsteamanuensis ved Norges Idrettshøgskole Per Midthaugen:

Tlf: 23262404/ 97687607, E-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

-----

Andrea Hanssen



# Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide, masterprosjekt

Andrea Hanssen

| <b>Tema</b>                                      | <b>Forskningsspørsmål</b>   | <b>Spørsmål</b>   |
|--|---|---|
| <b>Oppstart- innledning</b>                      | Skape relasjon og tillit mellom meg og intervjupersonen.<br><br>Informere om forskningsprosjektet   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ønske velkommen og presentere meg selv</li><li>• Informere om bakgrunn og formål med forskningsprosjektet og dette intervjuet</li><li>• Repetere informasjon knyttet til informert samtykke: taushetsplikt, anonymisering, behandling av data og frivillig deltakelse.</li><li>• Informere om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd.</li></ul>   |
| <b>Lærerens bakgrunn og erfaringer med faget</b> | <p>1. Arbeidserfaring, utdanning, idrettserfaringer</p> <p>2. Rollen på skolen- fag, antall kroppsøvingsklasser i uken, type klasse, elever</p> | <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva slags utdanning har du?</li><li>• Hvilken arbeidserfaring har du?</li><li>• Hvilke idretter har du drevet med?</li></ul> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke fag underviser du i?</li><li>• Hvor mange kroppsøvingsklasser har du i uka?</li><li>• Hva slags klasser underviser du i? Studiespesialiserende? Yrkesfag?</li><li>• Vil du fortelle litt om hva som kjennetegner dine kroppsøvings elever? Elevgrupper på ulike linjer (ST, YF)</li></ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er ditt inntrykk av kroppsøvfingsfaget på din skole? Er enkelte aktiviteter og temaer i fokus?</li> <li>• Hvordan er samarbeidet rundt kroppsøvfingsfaget på skolen?</li> </ul>   |
| <b>Ballspill i kroppsøvfingsundervisningen</b> | <p>1. <i>Ballspillbegrepet</i>- definisjon av ballspill</p> <p>2. Ballspilletts plass i kroppsøvfingsfaget</p>   | <p>3.</p> <p>Hva legger du i begrepet ballspill?</p> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er dine tanker om ballspilletts plass i kroppsøvfingsfaget?</li> <li>• Hva vil du at elevene skal lære av ballspillundervisningen?</li> </ul>  |
| <b>Planlegging av ballspillundervisningen</b>  | <p>1. Ballspill i lærerens kroppsøvfingsundervisning</p> <p><i>Påvirkningsfaktorer:</i> forutsetninger, rammefaktorer ved skolen, elevenes forutsetninger.</p> | <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor mye ballspill inneholder din kroppsøvfingsundervisning? I løpet av et år, hvor mange perioder har du omtrent med ballspill? Både emnekurs og ballspill «generelt»</li> <li>• Hvilke ballspill underviser du mest i? Hvorfor? Hvorfor synes du akkurat de ballspillene er viktige i kroppsøvfing? Innovasjonsspill, nettspill, lagspill, ulike kroppsdelar, elevenes forutsetninger, lærernes forutsetninger.</li> <li>• Påvirker rammene ved skolen din ballspillundervisning? Areal, utstyr.</li> <li>• Kan du fortelle litt om hvilke undervisningsmetoder du bruker når du</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>underviser i ballspill?<br/> TGfU, teknikk/taktikk,<br/> instruksjonsmetoden<br/> Hvordan er de evt. emnekursene lagt opp?</p>  |
| <p><b>Gjennomføring av ballspillundervisning</b></p> | <p><b>1.</b> Læreplanens påvirkning av lærerens ballspillundervisning<br/> <i>Gjennomførelse</i> av læreplanen.<br/> <i>Didaktiske relasjonsmodellen</i>-påvirkningsfaktorer.</p>   | <p><b>1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor mye påvirker læreplanen dine valg av i din ballspillundervisning? I planlegging og gjennomføringen av ballspill?</li> <li>• Påvirker det valg av undervisningsmetode, valg av type ballspill, valg av øvelser? På hvilken måte? Hvorfor?</li> </ul>   |
| <p><b>Oppfatninger av ballspill i læreplanen</b></p> | <p><b>1.</b> Ballspilletts plass i læreplanen<br/> Formål, hovedområde, kompetansemål, læringsmål.<br/> Lærerens tanker om læringsutbytte av ballspill.<br/> <i>Oppfattelse</i></p> | <p><b>1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du om ballspilletts plass i læreplanen?</li> <li>• Er ballspill viktig i forhold til formålet i faget? På hvilke måter?</li> <li>• Hva tenker du om hovedområde idrettsaktiviteter? Hva legger du i det begrepet?</li> <li>• Hvilke læringsmål kan knyttes til ballspillundervisningen? Hva med kompetansemål?</li> <li>• I denne sammenhengen, hvilke ballspill tenker du passer best i kroppsøvingfaget?</li> </ul> |
| <p><b>Sammenheng læreplan og ballspill</b></p>       | <p><b>1.</b> Overordna tanker om læreplanen og ballspill i kroppsøvingfaget</p>   | <p><b>1.</b></p>   |

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
|                          | <p><i>Oppfattelse og gjennomføring.</i><br/>         Finnes det en felles oppfattelse av ballspill i læreplanen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke deler av læreplanen kommer frem i din undervisning av ballspill? Hvordan kommer de frem?</li> <li>• Føler du læreplanen setter begrensninger eller skaper muligheter for ballspill i kroppsøvfingsfaget? Hvorfor?</li> <li>• Hva er ditt inntrykk av andre kroppsøvfingslærere sin bruk av ballspill?</li> <li>• Hvis det var opp til deg, uavhengig av læreplanen, ville ballspill hatt en annen plass i din undervisning?</li> </ul> |
| <p><b>Avslutning</b></p> | <p>1. Oppsummering</p> <p>2. Takknemlighet</p>   | <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi har vært inne på mange temaer. Er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt knyttet til temaet?</li> <li>• Hva tenker du er det aller viktigste med ballspill i kroppsøvfingsundervisningen?</li> </ul> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Takke for intervjuet.</li> </ul>   |

## Vedlegg 3: Svarbrev med godkjenning fra NSD

8.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Ballspill i kroppsøvfagsfaget

#### Referansenummer

382232

#### Registrert

11.09.2018 av Andrea Hanssen - andreah@student.nih.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Midthaugen, per.midthaugen@nih.no, tlf: 4723262404

#### Typé prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Andrea Hanssen, andrea.hanssen94@gmail.com, tlf: 93447525

#### Prosjektperiode

17.08.2018 - 30.09.2019

#### Status

18.10.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 18.10.2018 - 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, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 18.10.18. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b78b58e-2cfe-4c15-a857-64f7bc1a307b>

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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 behandlingen ved plantagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4: Eksempel fra tabell for analyse

### TEMA: Oppfatning av ballspill i læreplanen

#### GENERELLE TANKER/HOVEDPOENG:

- Ballspill har en lite definert plass i læreplanen.
  - Åpen læreplan
  - Ballspill som lagidretter
- Ballspill viktig mtp formålet: helse, samarbeid
- Hovedområde idrettsaktiviteter → Vidt, men samtidig tett knytta til ballspill og tradisjonelt

| TEMA1                            | HOVEDPOENG   | TEORI OG TIDL. FORSKNING  | SITATER  |
|----------------------------------|--|---|--|
| Ballspilletts plass i læreplanen | De fleste mener:<br>Lite definert. Står ikke ballspill.<br>Åpen læreplan, må ikke velge ballspill. | Tidl. forskning:<br>Store rom for egne tolkninger.<br>Bouchleh og Nannestad.<br><br>Goodlad, oppfattede læreplan<br><br>Moen med flere, kjennskap til læreplanen. | Line: Nei, det er jo lite definert. Læreplanen er jo veldig diffus, man kan jo tolke den på veldig mange måter. Og det står jo ikke at du skal ha ballspill der, i det hele tatt.<br><br>Iver: Ehm, jeg føler jo at læreplanen ikke sier noe konkret om ballspill i det hele tatt<br><br>Rasmus: Læreplanen synes jeg er noe forbanna piss.. Men for meg har det vært helt naturlig å tilpasse noe til elevgruppen. «Alle over en kam» er jeg veldig uenig i. Så at det står noen tema, det synes jeg er greit. Så lenge det ikke er for detaljert, at det er sånne store overskrifter for hva man skal være gjennom, så er det greit. |
|                                  | Bredt fokus/mye må med versus legger opp til mye ballspill   | Læreplanen:<br>Ett kompetansemål om lagidretter   | Iver: Jeg føler vi har funnet en balanse hvor vi har litt ballspill, men vi har også fokus på veldig mye annet. Og jeg føler at det går overens med læreplanen. Det læreplanen sier  |



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | <p>Lærernes forutsetninger (relasjonsmodellen)</p> <p>Bakgrunnen for den oppfattede læreplan: Preges av aktørens egne erfaringer.</p> | <p>om ballspill er ett kompetansemål som kan sies å handle om det med lagspill.</p> <p>Janne: Jeg føler jo at læreplanen legger opp til en del ballspill. For det er vel ett av de læreplanmålene som handler om lagspill. Men det er jo mange ballspill å ta av da, så det er noe med mengden ballspill som er tilgjengelig kanskje.</p>   |
|   | <p>Alle knytter det til <b>lagidretter</b>, det kompetansemålet Idrettsaktiviteter. Tradisjonelle/ alternative aktiviteter</p> | <p>Den fagspesifikke læreplanen, formål og kompetansemål.</p> <p>Tidligere funn fra denne studien, samarbeid.</p>                     | <p>Line: Så under lagidretter så kommer jo de fleste ballsport. Jeg lurte på om det er alternative bevegelsesaktiviteter og tradisjonell idrett du skal ha med.</p> <p>Iver: Den sier jo bare noe om at vi skal ha lagidretter, men klart det blir jo, i de fleste tilfeller er jo det lik ballspill ikkesant. For det handler jo om å på en måte gjøre greie for regler og praktisere fair play og praktisere funksjonell bruk av ferdigheter i lagidretter (ser på læreplanen).</p> <p>Anine: Og da er det jo litt sånn at lagidrett er jo stort sett ballspill. Så da har jo ballspillet plassen sin. Men jeg tenker ellers er det jo alt det som står i idrettsaktivitet, det er jo ofte ballspill.</p> |
| <p><b>TEMA2</b><br/><b>Ballspill i formålet</b></p> | <p>Generelt/flest: Ballspill viktig med tanke på formålet →</p>  | <p>Nannestad: Formålet med KRØ- vanskelig å dekke alt. Egne tolkninger.</p>   | <p>Line: Men idrett er så stor del av samfunnet vårt, så det lønner seg å vite litt om det rett og slett.</p>   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  |  | Rasmus: Ehm, jeg tror det er viktig. Og det synes jeg er litt synd, at man ikke kan ha litt mer teori, og at det bare er to timer i uka med gym. Men jeg skulle ønske man kunne ha mer tid til det. «Hva gjør fotball, hvis vi spiller det, med kroppen din?»   |
| Helseperspektivet<br>- Holde seg aktiv<br>- Aktivitetsnivå<br>- Utholdenhet | Læreplanen:<br>Formålet om fysisk aktivitet og helse.<br><br>Tidén: Fysiske egenskaper i ballspill.  |  | Tore: Men vi har en økt på, hvor vi har da fokus på utholdenhet gjennom lagspill. Og der er det snakk om bevegelse og løpe..<br><br>Line: Og skal man holde seg aktive, så er det mange idretter det er mulig å bruke, som den treningsmetoden  |
| Samarbeid<br>- Allmenndannende<br>- Kommunisere<br>- Gjøre hverandre gode.  | Læreplanen:<br>Formålet og kompetansemål.<br>Samfunnet.<br><br>Sosiale aspektet ved ballspill (Teng)   |  | Line: Ved å ha ballspill, så lærer dem alt det allmenndannende rundt samarbeid da. Ved å kommunisere med andre, spille som et lag, gjøre hverandre god, motivere hverandre.   |
| Likevel 2: Ikke det viktigste. Kan nå det meste uten ballspill.             | Tidligere forskning og Goodlad:<br>Ulike tolkninger og ulike oppfattelser.<br>Dynamisk forståelse.<br><br>→ Se det opp mot det gjennomførte. |  | Iver: Eh nja, kanskje ikke det viktigste.<br>Lagspillere har jo egenskaper som er verdifulle. Men type sånn innside pasning, og mottak og baggerslag liksom, er jo ikke store, viktige ting.<br><br>Janne: Ikke nødvendigvis. Man kan gjerne kjøre ett helt år uten ballspill, hvis man har en klasse som ikke tenker at det er noe stas, så ville jeg jo ikke legge opp til ballspill hver time. |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><b>TEMA3</b></p> <p><b>Hovedområdet</b></p> <p><b>idrettsaktiviteter</b></p> | <p>Flest:</p> <p>Et vidt begrep, som inneholder masse.</p> <p>Hovedsakelig tradisjonelt og idrett i form av ballspill</p> | <p>Säfvenbom med flere: økt idrett → de idrettsaktive trives bedre?</p> | <p>Janne: Nei, da tenker jeg jo på alt som har med idrett og gjøre. Det er overhodet ikke bare ballspill, da tenker jeg alt fra, det kan være lagspill, men det kan jo være mye annet også.</p> <p>Iver: Ja, klart ballspill og lagidretter hører jo absolutt inn under der. Er nok kanskje det jeg tenker på først, det er jo det. Det handler om på en måte de klassiske idrettene man kjenner til.</p> |
|---|---|---|---|