

Fagfellevurdert

Kommunikasjon og elevers innsats i kroppsøving

Psykologi i kommunen nr. 6 2020



Foto: Mostphotos.com

Av: Trond Frigstad

Trond Frigstad

Publisert: 15.12.2020 kl 19:30

SAMMENDRAG

Formålet med studien er å vise hvordan student og forsker i lærerutdanningen kan få innsikt i hvordan kommunikasjon innvirker på elevers innsats i kroppsøving. Studien bygger på en forundersøkelse, observasjon av en undervisningstime på ungdomstrinnet og påfølgende intervju med en masterstudent i pedagogikk som har kroppsøving som fordypning. Sentralt i intervjuet er refleksjon over kommunikasjonshandlinger som tale, lytte, kroppspråk og artefakter. Undersøkelsen synliggjør at kommunikasjon i kroppsøving kan være sammensatt og krevende og at det ikke alltid er mulig å redegjøre for alle valg som tas. Samtidig viser den at det å studere kommunikasjon, på en planmessig systematisk måte, kan gi grunnlag for refleksjon og læring. Studenten oppgir blant annet at han har fått en mer nyansert forståelse av hvordan han kommuniserer og hva som påvirker innsats. Det gir han et bedre grunnlag når han skal planlegge, gjennomføre og vurdere framtidig undervisning.

Søkeord: Kommunikasjon, innsats, læring.

SUMMARY

The purpose of this article is to show how knowledge can be gained when a student cooperates with a researcher in the teacher education system. The question to be asked is how a student, through different communications acts, may influence pupils efforts when it comes to physical education in a secondary school class. The study is based on a survey, observation and an interview with a master student in pedagogy. The interview emphasizes the student's own reflections on how various acts of communication such as speaking and listening, body language and artefacts, may have an impact on effort. The study shows that communication can be complex and that it is not always possible to account for all the choices one makes in a single lesson. On the other hand, it is possible to gain knowledge by studying communication in a systematic way and, by doing so, build a foundation for reflection and learning. The student involved states that he has developed a more nuanced understanding of the concept of effort and what affects effort in physical education. He wants to use his new insight in the future planning process.

Key words: Communication, effort, learning.

Noen elever lar seg lettere oppmuntre til innsats enn andre. Elever som viser god innsats, kjennetegnes ofte ved at de uttrykker en positiv innstilling til en eller flere læringsaktiviteter (Aasland & Engelsrud, 2017). Det kan innebære at de jobber mer eller mindre synlig iherdig, konsentrert eller målbevisst. En lærer benytter ulike måter å kommunisere på, og i kroppsøving er tilrop og oppmuntringer en vanlig måte å signalisere forventninger, framgang og resultater på. Ikke sjelden skjer det gjennom et aktivt kroppsspråk. Ved å studere lærere i undervisningen, vil en kunne få verdifull kunnskap om hva slags kommunikasjon som kan ha betydning for innsats. Virkningene av det læren gjør vil delvis gjenspeiles i elevenes reaksjoner og handlinger og føre til at de senker, opprettholder eller intensiverer sine forsøk (Aasland & Engelsrud, 2017).

Studier viser at studenter har få muligheter for å studere, analysere og utvikle kritisk kunnskap. I stedet for å bli utfordret, adopterer studentene den praksis som de møter i utdanningen (Ohnstad & Munthe, 2010). Ansatte i lærerutdanningen har også disse blitt kritisert for at de i for liten grad viser vilje til å endre faglig ståsted gjennom en mer refleksiv tilnærming til læring og undervisning. På den annen side opplever studenter betydelig utbytte når de deltar i systematisk refleksjon med lærerutdannere både før og etter undervisning (Moen & Green, 2013). Moen og Green viser også til at studenter etterlyser mer didaktisk kompetanse.

Det finnes begrenset kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere jobber og tenker for å fremme deltakelse og inkludering av sine elever (Westlie & Mordal, 2020), men generelle anbefalinger legger vekt på oppmuntringer, individualisering og sosialt fellesskap (McCuaig, Öhman & Wright, 2013).

Denne artikkelen sikter mot å beskrive og diskutere en fremgangsmåte som kan bidra til å høyne studenters bevissthet og kunnskap om hvordan kommunikasjon kan få innvirkning på elevers innsats. Problemstilling er: *Hvordan kan lærers kommunikasjon innvirke på elevers innsats i kroppsøving?*

I det følgende vil jeg redegjøre for kroppsøvingsfagets formål, hva innsats innebærer og betyr i faget. Deretter vil jeg presentere teori om kommunikasjon og om læring gjennom samhandling. Teorien skal bidra til å belyse hvordan en student kan lære i dialog med en forsker- som også er lærerutdanner.

Innsats i kroppsøving

I læreplanen står det at kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og at de erfarer hva innsats har å si for å oppnå mål. Fagets kjerneelementer understreker betydningen av deltakelse og samspill og vil være en naturlig bidragsyter inn i tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Innsats vil også være en forutsetning for å oppnå inkludering i skolen ved at deltakelse vil kunne føre til fellesskap, demokratisering og økt læringsutbytte (Haug, 2004; Westlie & Moen, 2020).

Det å være i bevegelse, og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse, er en del av formålet med faget. Av den grunn blir arbeidsprosessen sentral. Tilsvarende er det når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter;

Trond Frigstad

OM FORFATTEREN

Trond Frigstad er i dag ansatt ved lærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge. Fra før har forfatteren yrkeserfaringer blant annet fra Barne- og familiedepartementet, Bufetat og Fylkesmannen.

«Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene også yter en innsats for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så altfor godt» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Undervisning foregår normalt i sal, svømmehaller, ved utendørsanlegg eller i friluft. Ofte preges undervisningen av mange og raske forflytninger, varierte aktiviteter og forstyrrelser som stiller krav til kommunikasjon mellom lærere og elever (Aasland & Engelsrud, 2017). Pedder (i Dudley, 2015) beskriver situasjonen som mer uoversiktlig og aktivitetsstyrt sammenliknet med undervisning i teoretiske fag og at undervisningen preges av strenge prioriteringer, forenklinger og mer eller mindre intuitive beslutninger og kommunikasjonsmåter. Kroppsøving skiller seg også fra andre fag i grunnskolen og videregående skole ved at innsats er ett av vurderingskriteriene;

«Ein sentral kompetanse i faget kroppsøving er at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gje opp ... Det skal ha innverknad på vurderinga at eleven held fram med å øve også når det ikkje gjev resultat i prestasjon eller læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, rundskriv 08-2012).

En rekke forhold vil kunne ha innvirkning på elevers innsats. Læringsaktivitetene kan komme seint i gang, og det kan oppstå lange pauser mellom skifte av aktiviteter, mangelfull organisering, utstyrsfeil, uegnede lokaler eller det kan bli brukt mye tid på å få ro og oppmerksomhet i klassen. Lav innsats vil innebære at elever i mindre grad behersker øvelser og aktiviteter, og det påvirker læringsprosessen på en uheldig måte (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Til tross for begrenset forskningsmessig kunnskap om innsats, så dokumenterer Aasland & Engelsrud (2017) at kroppsøvingslærere har forskjellig oppfatning av hva innsats innebærer enten det er i undervisning eller i vurdering av læringsarbeidet. Lærere vurderer innsats på bakgrunn av hva de konkret ser når elever anstrenger seg, når de forbedrer sine ferdigheter eller når elevene er opptatt av å gjøre hverandre gode. Elevene er klar over at læreren ser på dem, og når han ikke gjør det, så avtar også aktiviteten (Aasland & Engelsrud, 2017).

Kommunikasjon og kommunikasjonshandlinger

Kommunikasjon blir her brukt overlappende med begrepene interaksjon, samhandling og samarbeid. I følge Aubert (2010) er anerkjennende kommunikasjon en holdning som lærere ofte strever med. Særlig gjelder det evnen til aktiv lytting, speiling og bekreftende utsagn.

Heath, Hindmarsh & Luff (2010) hevder at det er mulig å få innsikt om kommunikasjon ved å kartlegge og analysere tale- og lyttehandlinger, kroppsspråk og bruk av artefakter. Selv om enkelte handlinger lar seg lett identifisere (språklige uttalelser), er det knyttet usikkerhet til hvorvidt kommunikative handlinger lar seg gjenkjenne og beskrive på en god måte (Polyani, 1967; Schön, 1987). Kommunikasjon kan derfor betegnes som umiddelbar, uartikulert og i stor grad taus (Schön, 1987). Til tross for denne usikkerheten, argumenterer Polyani (1967) for at det er mulig å finne kunnskap om hvordan kommunikasjon foregår. En av utfordringene er å fastslå hvem som tar initiativet i en interaksjon der det er flere aktører (Deppermann, 2011). En forutsetning i denne studien er at det må være mulig å registrere hvordan studenten både gir og mottar tilbakemeldinger. Sacks (1992) advarer mot å bestemme hva som skal observeres på forhånd da det vil gjøre det krevende å få innsyn i hva kommunikasjonen inneholder. Åpenhet i observasjon gir grunnlag for å kunne forklare hva som skjer, og det kan bidra til verdifull innsikt som en på forhånd vanskelig kunne forutse (Sidnell, 2013). Det kan være situasjoner som er hyppig eller sjeldent forekommende, mer eller mindre synlig, men som vurderes å være relevante for den responsen elevene gir. Samtidig foreligger en anbefaling om at studier av interaksjon bør bygge på observasjon av kroppsspråk, bruk av artefakter, ordvalg og intonasjon (Heath et al, 2010; Jordan og Henderson, 1995). De samme forskerne understreker at det ikke er mulig å inkludere alle aspekter i en interaksjon.

Læring gjennom interaksjon

Stray og Wittek (2014) hevder at det vil skje læring i enhver interaksjon, men uten at lærere til enhver tid er bevisste på hva de gjør. Denne studien legger til rette for læring på en systematisk måte der student og forsker (som også er lærerutdanner) inngår i et lærende partnerskap (Olsen & Wøllner, 2017). Samarbeidet omfatter planlegging, gjennomføring av observasjon og påfølgende refleksjon over erfaringer. Strukturen følger prinsippene i Lesson Study (LS): Fokus og forankring, planlegging, gjennomføring og observasjon samt vurdering. Hensikten er å sette partene i stand til å lære av de erfaringene de gjør (Olsen og Wøllner, 2017). I denne konteksten er det studentens læringsprosess som er i fokus. Det innebærer førveiledning, selvstudier samt planlegging og gjennomføring av undervisning, refleksjon over denne og utarbeidelse av notat som oppsummerer læringsutbyttet. Forskningsfokuset rettes mot hvordan student og forsker skaper et felles grunnlag for å forstå hvordan det å kommunisere kan få innvirkning på elevers innsats.

Fokus og forankring

Utvalg, frivillighet og samtykke

Studien baserer seg på frivillig og anonym deltakelse fra elevene som ble undervist (NESH, punkt 9, 2006). Det ble søkt og gitt godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Foresatte og skoleledelsen fikk nødvendig informasjon, og det ble innhentet skriftlig samtykke fra både skoleledelsen og foresatte til elever under 15 år.

Rekruttering foregikk ved at forsker kontaktet emneansvarlig for å kartlegge aktuelle kandidater. Kun en student hadde kroppsøving som fordypning, og vedkommende sa jeg villig til å delta. Denne studenten utgjør utvalget i studien. Studenten var utdannet faglærer i kroppsøving, hadde 5 års erfaring og interesse for å lære gjennom egen praksis. Deltakelsen ble forankret i emneplan for læring og undervisning i kroppsøving. Ett av målene der er å få inngående kunnskap om å kunne planlegge, evaluere og revidere undervisningsopplegg i kroppsøving med utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger for læring (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019).

Klassen som ble observert var en 8. klasse med 20 elever med jevn fordeling av gutter og jenter. Undersøkelsen er ikke representativ for andre lærere eller studenter som underviser i kroppsøving. Studenten var normalt deres lærer i kroppsøving, men var på observasjonstidspunktet i permisjon. For å sikre anonymitet er det ikke opplyst hvilken skole observasjonen ble gjennomført ved.

Planlegging

Forundersøkelse

Det ble i april, 2019, en måned før observasjon, gjennomført en forundersøkelse av tolv utdannede lærere som tar videreutdanning i veiledning for å bli praksislærere. Hensikten var å kvalitetssikre at de forhåndsdefinerte kategoriene (tale- og lyttehandlinger, kroppspråk og artefakter) var relevante og dekkende for problemstillingen som skulle undersøkes. I tillegg ønsket jeg å få inn momenter fra praksis som kunne berike diskusjonen.

Seks av lærerne hadde kroppsøving som undervisningsfag. Lærerne fikk 15 minutter til å besvare følgende spørsmål: Hva vil du legge vekt på for å kunne vurdere hvordan studenter kommuniserer for å fremme elevers innsats? Informantene svarte bekledning og utstyr (artefakter), aktiv og deltakende tilstedeværelse (for eksempel gjennom kroppspråk) samt evnen til å gi ros og oppmuntring (for eksempel gjennom tale- og lytte). Det ble også lagt vekt på å kommunisere plan for timen, samle elever, sikre variasjon og modellere aktiviteter. Momentene som framkom bekreftet at de forhåndsdefinerte kategoriene var dekkende for problemstillingen. Det utelukket likevel ikke at det ville kunne oppdages flere eller supplerende måter å systematisere funn i materialet på.

Førveiledning og undervisningsplanlegging

Gjennom førveiledning ble studenten gjort nærmere kjent med studien og introdusert for litteratur om innsats, kommunikasjon og læring. Studenten fikk muligheten til å artikulere egen for forståelse forut for gjennomføring av egen undervisning (Bjuland et al, 2015). Blant temaene var hvilken forståelse av innsats som skulle legges til grunn i studien og hvilke kommunikative handlinger som skulle kartlegges. Studenten planla en ordinær undervisningstime med detaljerte mål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer, elevforutsetninger og vurderingskriterier. Forsker fikk tilgang til planen to dager før undervisningen og hadde ingen annen direkte innvirkning på utformingen. Som hovedaktivitet valgte studenten ballbasis. Grunnen var at det var en aktivitet alle kunne være med på.

Datainnsamling og bearbeiding

Det blir benyttet to kvalitative metoder for innhenting av data som bygger på hverandre; observasjon og intervju.

Observasjon

Bjørndal (2011) beskriver observasjon som oppmerksom iakttagelse der formålet er å legge forholdene til rette for læring og utvikling. I denne studien benyttes observasjon til å kartlegge relevante situasjoner som kan gi et praksisnært grunnlag for refleksjon om studentens handlinger og mulige handlingsrom (Lauvås & Handal, 2014). Videooptak var planlagt, men utgikk på grunn av tekniske feil. I stedet tok forsker utfyllende notater, og umiddelbart etter undervisning ble det utarbeidet en oversikt over observasjonssituasjoner med kommentarer. Prioriteringen var å kartlegge aktivitet som falt inn under de forhåndsdefinerte kategoriene; tale- og lyttehandlinger, kroppspråk og artefakter. Tilnærmingen var deduktiv. I alt ni av observasjonssituasjonene omfattet tale- og lyttehandlinger, mens to omfattet kroppspråk og resterende to bruk av artefakter. Denne skjevfordelingen kan forklares ved at tale- og lyttehandlinger var lettere observerbare enn de øvrige. Kapasitetsmessige grunner gjorde at forsker beskrev alle observasjonssituasjonene. Disse var beskrevet mest mulig nøytralt og presist uten verdimeessige eller normative begreper eller utsagn (Germeten & Bakke, i Brekke & Tiller, 2013). Beskrivelsene av situasjonene ble supplert med kommentarer og spørsmål som kunne bidra til å forklare og utvide forståelsen av hvilken sammenheng situasjonene hadde oppstått i. Samme dag som observasjonen ble gjennomført, ble beskrivelsene oversendt studenten som forberedelse til intervju. Han vurderte beskrivelsene som relevante, gjenkjennbare og egnet til å bruke for å få ny innsikt i faget.

Intervju og analytisk gjennomføring

Formålet med intervju i denne studien er å få fram fylldig og beskrivende informasjon om hvordan studenten erfarer og reflekterer over måter å kommunisere på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det blir benyttet halvstrukturert intervju (Bjørndal, 2011). Observasjonssituasjonene blir presentert og diskutert systematisk, og det legges vekt på å søke forklaringer og sammenhenger samt diskutere hva som kunne vært gjort annerledes. Intervjuet varte i to timer. Det ble gjort lyd-

opptak som så ble transkribert og kontrollert i fulltekst. Innholdsanalysen er fleksibel og systematisk med tanke på å identifisere temaer og mønstre i dataene (Berg & Lune, 2012), og den legger vekt på å fortolke funnene på en meningsbærende måte (Järvinen, 2005). Analysen er teoridrevet, noe som innebærer at den baserer seg på deduktiv kategorisering. (Mayring, 2000 i Fauskanger & Mosvold, 2014). Det er den transkriberte teksten fra intervjuet som utgjør grunnlaget for analysen. Analysen går ut på å fortette og forenkle studentens uttalelser. Teksten ble grundig gjennomlest der målet var å validere innholdet (Hsieh & Shannon, 2005). Funn og detaljer ble så diskutert opp mot teori om kommunikasjon, læring og innsats. Analysen er min fortolkning av hva studenten har uttalt. En sannsynlig konsekvens er at relevante funn kan ha blitt oversett siden ethvert teoretisk rammeverk har begrensninger (Fauskanger & Mosvold, 2014).

Etiske betraktninger

Studenten som deltok var i permisjon fra jobben som lærer i klassen som han her underviser i. Det betyr at han har en dobbeltrolle gjennom å ha en relasjon til elevene. Den gjensidige kjennskapen vil kunne påvirke hvordan studenten kommuniserer, med hvem han kommuniserer og hvordan han reflekterer i etterkant av undervisningsøkten.

I dialogen med studenten har jeg forsøkt å kommunisere på en ikke-konfronterende og løsningsorientert måte for å ivareta nyanser og for å skape åpenhet om erfaringer og synspunkter. Et dilemma har vært å formidle anerkjennelse og samtidig vie oppmerksomhet på svake eller mangelfulle sider ved kommunikasjonen. Det kan ha etterlatt et unyansert inntrykk av studentens kommunikasjonsferdigheter. Studentens oppfatning er uansett at det å reflektere på bakgrunn av beskrevne observasjoner er en god måte å utforske og utvikle egen praksis på.

I studien kombineres forskerrollen med rollen som lærerutdanner. Det kan være en utfordring i den utstrekning student og forsker forventer at den innsatsen som legges ned skal føre til ny kunnskap og til læring. Forsker har ingen kjennskap til studenten fra tidligere og har heller ingen rolle som evaluerer.

RESULTATER OG DISKUSJON

Kommunikasjon av forventninger

Til tross for at studenten starter med å informere om timen og avklare forventninger, så unnlater han å gjøre det denne gangen. Det kan skyldes at han ikke anså det som viktig nok og i stedet prioriterte oppstart av aktivitet.

Felles oppmerksomhet om planer og forventninger vil kunne bidra til at det blir gitt informasjon som forteller elevene hvordan de presterer i forhold til mål og forventninger og hva som skal til for å forbedre oppgaveløsningen (Ommundsen, 2015). Slike tilbakemeldinger vurderes å ha betydelig innvirkning på både innsats og læringsutbytte (Hopfenbeck, 2014). Dersom elevene ikke gjøres kjent med hva som skal foregå, vil det kunne vanskeliggjøre innsats og oppgaveløsning (Ommundsen, 2015).

Studenten uttaler i begynnelsen av timen; «Bare slapp av og kos dere.» Han oppgir at det er et bevisst valg å formulere seg på denne måten, men erkjenner at budskapet burde vært fulgt opp med en forventningsavklaring om innsats. Studenten benytter videre oppstarten til å kartlegge elevenes kroppsspråk; «Man kan lese på kroppsspråket deres at dette gleder jeg meg ikke til, og da er det vanskelig å yte innsats». I dette ligger en mulighet for å overse at for eksempel et ansiktsuttrykk for noen vil kunne bety at de er avventende, for andre at de ønsker å delta. I den konteksten vil det kunne være klokt at studenten er ydmyk for at elever møter utfordringer ulikt og derfor trenger å få tilrettelagt aktivitet på en trygg måte (Ommundsen, 2015; Aubert, 2010).

Tilbakemeldinger kan fremme innsats

Studenten forklarer at han i liten grad kommenterer elevenes innsats og utførelse når han er i bevegelse. Han gir likevel spredte kommentarer så som «godt jobbet» og «bra innsats.» Det kan tolkes som oppmuntringer for å holde innsatsen oppe, men gir i liten grad informasjon om hva som er bra, mangelfullt og fungerer derfor heller ikke veiledende i forhold til hva slags innsats som er nødvendig for å komme videre. Det at studenten er tilbakeholden med å kommentere innsats kan skyldes at elevgruppen ble vurdert som høyt presterende, motiverte og at de på forhånd var innforstått med at innsats var forventet. Studenten var åpen for at det kunne være en plausibel forklaring, og han resonnerer at det var tilstrekkelig å formidle at elevene skulle slappe av og kose seg. En naturlig innvending vil være at enhver elevgruppe består av elever som er mer eller mindre motiverte, mer eller mindre presterende og så videre. Å se bort fra individuelle variasjoner vil kunne føre til at noen elever ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet for å nå sitt innsatspotensial. Inntrykket var likevel at elevene gjennomgående framsto som positive, blide, engasjerte og samarbeidsvillige. En forklaring er at studenten selv var aktiv og ga mye positiv oppmerksomhet i form av blick og prat samt at han la vekt på samarbeid (Ulleberg, 2014; Aubert, 2010). Kan-skje antyder studenten selv hvor nøkkelen til «suksess» ligger når han uttaler: «De derre små tinga kan være med på å gjøre en forskjell.»

Tilstedeværelse skaper muligheter

En beskrevet situasjon er når to elever uttaler til hverandre at de begge sliter med å få til øvelsen fordi de ikke våger og fordi de mangler ferdigheter. Studenten hørte ikke disse uttalelsene og la heller ikke merke til at de strevde. Grunnen var at han befant seg i den andre delen av salen. Han uttaler at innsats ikke er noe han tenker så mye over. «Det er nok ikke hvordan innsats kommer fram i økta som ligger fremst i hodet». Likevel opprettholdt elevene sin innsats. Kommentaren fra studenten var at dersom han hadde oppdaget at innsatsen uteble, ville han ha forklart øvelsen en gang til. Han opplyser at det naturlige er å høyne eller senke vanskelighetsgraden eller justere progresjonen, avhengig av hva han vurderer er grunnen til den lave innsatsen.

Studentens fokus ser ut til å ligge på å mestre ferdigheten som en forutsetning for videre innsats. Dersom elevene hadde stoppet opp når de strevde, ville det kanskje ført til at det ble raskere oppdaget. Når elever likevel fortsetter å være aktive, er det nærliggende å anta at det er fordi de påvirker og oppmuntrer hverandre til ikke å gi opp. Det kan bety at det er etablert et oppgaveklima i klassen som bidrar til at elevene opptrer som læringsressurser for hverandre (Ommundsen, 2015; Wittek, 2012).

Kommunikasjon og vurdering

I en av situasjonene spør studenten alle elevene om hvordan de kan ta imot en ball, men uten å sette av tid til å svare. Han velger å svare umiddelbart, men resonnerer i etterkant at det å frata elevene muligheten til å svare kan ha negativ innvirkning på innsats; «Jeg var ivrig da. Rart å stille et sånt spørsmål og ikke gi det tid.»

Det kan være at studenten i et øyeblikk gikk ut av lærerrollen og falt for fristelsen til å «konkurrere om det rette svaret.» I så fall introduserer studenten et konkurranseelement (Ommundsen, 2015). Studenten oppgir at han er idrettsutøver, og han hevder at det var tilbøyeligheten til å konkurrere som slo inn. Hans vurdering er likevel at det å frata elevene mulighet for å svare kan ødelegge noe av motivasjonen og dermed læringen. Når studenten blir spurt om hvordan han kunne ha høynet innsatsen i denne situasjonen, svarer han at han kunne ha spurt elevene om de kunne greie å finne en annen måte å ta imot ballen på. Hensikten ville da være å få elevene til å reflektere over og prøve ut ulike måter å løse en oppgave på. Han vurderer at dette trolig ville fungere blant annet fordi elevene er så opptatt av å jobbe selvstendig, og fordi de slipper kommentarer fra andre som kunne ha negativ innvirkning på innsatsen. I tillegg kunne studenten sett etter tegn på elever som eventuelt trakk seg tilbake, så ned i bakken eller viste andre tegn på at de ikke hadde forstått oppgaven. Videre kunne han ha gitt en forklaring på hvorfor oppgaven ble gitt eller forsikret seg om at oppgaven var forstått ved at elevene formulerte oppgaven og hvordan den kunne løses.

Elevers læring konsentrasjon

Studenten gir mange korte beskjeder og instruksjoner mens elevene er i aktivitet. Han karakteriserer det som en «uvane», men legger til at dette også kan være en måte å øve opp konsentrasjon på som igjen krever innsats. Han vurderer også at elevene får mer aktivitet når de ikke blir avbrutt for å motta beskjeder. For de som ikke får med seg beskjeder, uttrykker han at det vil kunne påvirke innsats negativt, men uten å peke på det potensielt problematiske ved at enkelte elevers deltakelse dermed vil kunne reduseres. Samtidig benytter studenten fløyte for å starte og stoppe aktivitet og får elevens oppmerksomhet når han selv trenger den. Begrunnelsen hans er at innsats i stor grad handler om holdninger og konsentrasjon, og at dette er egenskaper som han er opptatt av å utvikle både når han stopper og skal starte opp aktivitet. Hans kommentar er at det viktigste han kan gjøre for elever som yter lav innsats er å tone ned prestasjoners betydning og i stedet formidle viktigheten av å prøve så godt de kan.

Å lytte krever innsats

Når studenten i avslutningen av timen gjentar at ballbasis er en aktivitet der alle kunne delta, får han følgende respons fra en av elevene; «Nei, alle kan ikke være med.» Studenten kommenterte ikke utsagnet, og han kunne heller ikke huske hva elevene hadde svart da de ble spurt om hvordan timen hadde vært. Det kan tyde på at studenten ikke var tilstrekkelig aktivt lyttende (Heath et al, 2010; Aubert, 2010). Dersom studenten hadde bedt eleven utdype hva som skal til for å inkludere alle, så ville han kunnet få konstruktive forslag som han også kunne hatt utbytte av seinere.

Å «overse» elevers ytringer kan i noen grad være en bevisst måte å kommunisere på, men det kan også være uttrykk for at en ikke alltid klarer å fange opp alt som sies og gjøres (Aubert, 2010). I denne timen ble heller ikke elevene bedt om å vurdere egen eller hverandres innsats selv om studenten mener han hadde en plan for det: «Jeg prøvde å fiske litt om innsats» Resultatet blir at verken student eller elever får muligheten til å justere egen innsats. Studenten foreslår å bli mer tydelig på hva han spør om når han avrunder timene og at det er hensiktsmessig å nedfelle skriftlige svar som han kan benytte i dialog med elevene. En mulighet som ikke ble diskutert er om elever i større grad kan læres opp til i større grad å overvåke sin egen og hverandres innsats i timen (Hopfenbeck, 2014).

Læring gjennom refleksjon av egen praksis

Studien viser at et strukturert læringssamarbeid kan gi et grunnlag for å reflektere over hvordan kommunikasjon innvirker på elevens innsats. Tilnærmingen har vært å observere situasjoner i en undervisningssituasjon og diskutere disse i forhold til hva som var planen for timen, prinsipper for god kommunikasjon og utfordringer i det å kommunisere (Aubert, 2010; Polyani, 1967; Schön, 1987). Det er en utfordring å kartlegge og beskrive kommunikasjonshandlinger på en presis og utfyllende måte (Schön, 1987). Studien kan kritiseres for å la lagt mest vekt på mangelfulle eller sider i kommunikasjonen. Et eksempel er når det ikke blir gitt læringsfremmende tilbakemeldinger i timen. Mulige konsekvenser av slike mangler kan være at elevene blir mindre oppmerksomme og konsentrerte og at innsatsen og dermed læringsutbyttet svekkes (Ommundsen, 2015). Studenten gir likevel mye oppmerksomhet i form av smil og oppmuntrende kommentarer, noe som kan være med på å forklare at aktivitetsnivået er høyt.

Observasjonssituasjonene som ble valgt ut var ikke tilfeldige siden studien opererte med tale- og lyttehandlinger, kroppsspråk og bruk av artefakter som forhåndsdefinerte kategorier. Risikoen er at forhåndsbestemte kategorier kan ha bidratt til at andre forhold ved kommunikasjonen kan ha blitt oversett eller lite vektlagt. Studenten vurderer selv at undervisningen var vellykket blant annet fordi elevene var aktive og fordi han hadde god kontakt med de. En forklaring kan være at elever og student har en fortid sammen, at de forstår hverandre og har en «kontrakt» om hva som er spillereglene og viktig å vektlegge i undervisningen.

En begrensning i studien er at den omfatter observasjon av kun én student og én undervisningstime. Selv om det ikke gir noe grunnlag for å generalisere kunnskap, så kan bidraget være relevant i en forskningskontekst og mer allment pedagogisk ((Westlie & Moen, 2013).

En annen begrensning er at det er lagt mest vekt på tale- og lyttehandlinger, men uten at det er ensbetydende med at kroppsspråk og bruk av artefakter har mindre betydning for elevens innsats. Det kan også innvendes at det vil være ulikheter i maktforholdet mellom student og forsker. Det kan ha ført til at studentens refleksjoner, synspunkter og eventuelle uenigheter ikke har kommet tilstrekkelig fram i studien. Styrken ved studien er at den fokuserer på kommunikasjon og innsats som er et område som det er forsket lite på. Den synliggjør også kompleksiteten i det å kommunisere i en undervisningssituasjon. Videre er studien gjennomført på en planmessig måte og legger til rette for nær dialog mellom forsker og student. Slik sett kan studien fungere modellerende og være et ledd i det å påvirke studiekvaliteten.

Videre studier

I videre studier om kommunikasjon og innsats vil en for eksempel kunne analysere liknende, men færre situasjoner, og mer detaljert. En kunne også kartlagt og diskutert hvordan kommunikasjonen blir oppfattet og respondert på fra elevenes side. Det kan for eksempel være at ordvalg, blikk og stemmebruk ville kunne være med å forklare hvordan elevene agerer i timen (Ulleberg, 2014; Jordan og Henderson, 1995). Men det vil også kunne vise seg at elevene spiller en mer aktiv rolle enn hva som kommer fram i denne studien. En tilnærming vil derfor være å undersøke hvordan elevens kommunikasjon påvirker andre elever så vel som lærers innsats. En kunne også studert flere studenter og elevgrupper over en lengre periode og på den måten fått et sammenlikningsgrunnlag av ulike praksiser. Det å utvide lærings- og forskningssamarbeidet til også å omfatte flere forskere og studentgrupper innenfor ulike fag, framstår også som en interessant tilnærming.

AVSLUTNING

Problemstillingen i denne studien har vært: Hvordan kan lærers kommunikasjon innvirke på elevens innsats i kroppsøving? Artikkelen belyser hvordan en i utdanningen kan gå fram for å få kunnskap om hvordan innsats i kroppsøvingfaget kan påvirkes. Studien dokumenterer at kommunikasjon i kroppsøving kan være sammensatt og krevende og at det ikke alltid er mulig å gjøre rede for alle valg i en undervisningssituasjon, men at det finnes mer eller mindre hensiktsmessige måter å kommunisere på. Det å tydeliggjøre forventninger, sikre kvalitet på tilbakemeldinger og vise evne til å lytte er eksempler på temaer som er beskrevet og diskutert i artikkelen. De vurderes alle å ha innvirkning på innsats og derfor også læringsmulighetene.

Studenten som deltok uttrykker selv at han har fått et mer nyansert bilde av innsatsbegrepet og hvordan han som kroppsøvlingslærer kan bruke innsats når han skal planlegge undervisningsåret, i forkant av hver økt og i vurderingsarbeidet. Refleksjoner som bygde på observasjoner av egen undervisning bidro til at han har utvidet sitt fokus fra læringsutbytte og kompetansemål til i større grad å omfatte elevens innsats. Videre har studenten blitt mer bevisst på at måten han snakker og lytter på, hvordan han bruker kroppsspråket og hva han velger av utstyr, kan innvirke på innsats. Han ser også muligheter for å forske på egen praksis og har fått ideer til hvordan bidra til å styrke praksisfellesskapet på egen skole.

LITTERATUR

Aasland, Eirik & Engelsrud, Gunn (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats».

Om elevens innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, pp. 5-17.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased>

- Aubert, Anne M (2010). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning I Brekke, Mary(red), Søndena, Kari (red): Veiledningskvalitet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, Gregory (1972). Steps to an ecology of mind. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Berg, Bruce L. & Lune, Howard (2012). Qualitative research methods for the social sciences. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bjørndal, Cato (2011). Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjuland, Raymond., Helgevold, Nina., Munthe, Elaine (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. Acta Didactica Norge.
- Brekke, Mary., Tiller, Tom (red). (2013) Læreren som forsker. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Mari., Søndena, Kari (red.) (2009). Veiledningskvalitet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, Line., Johannessen, Asbjørn (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningen. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deppermann, Arnulf (2012). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. Institut für Deutsche Sprache, PF 10 61 21, D-68016 Mannheim, Germany
- Dudley, P (2015). Lesson Study. Professional learning for our time. New York: Routledge.
- Fauskanger, J., Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. Oslo: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/2014, ss. 127-139.
- Furu, Eli M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke og Tiller (2013). Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen. Kap. 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, Sissel., Bakke, Jarle (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I
- Brekke, Mary, Tiller, Tom (red.) (2013). Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen. Kap. 5. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (2004). Finns den pedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? Spesialpedagogikk. 5, 4-11.
- Heath, Christian, Hindmarsh, Jon & Luff, Paul (2010). Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life. Los Angeles, CA: Sage.
- Hopfenbeck, Therese N. (2014). Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15 (9), s. 1277–1288.
- Järvinen, Margaretha., Meyer, Nanna M. (2005). Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observasjoner og dokumenter. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag
- Jefferson, Gail (1974) Error correction as an interactional resource. Language in Society, 3, s.181-199.
- Jordan, Brigitte., Henderson, Austin (1995). Interaction analysis. Foundations and practice. The Journal of the Learning Sciences, 4, 1, s. 39-103. <http://lrs.ed.uiuc.edu/studentsmerkel/document4.HTM>
- Kunnskapsdepartementet (2012). Endringer i kroppsøvingfaget. Rundskriv 09/2012.
- Kunnskapsdepartementet (2015). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>

Kvalsund, Ragnvald (2005). Coaching: metode, prosess, relasjon. Trondheim: Synergi Publishing.

Lauvås, Per., Handal, Gunnar (2014). Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

McCuaig, L., Öhman, M., Wright, J. (2013). Sheperds in the gym: employing a pastoral power analytic on varing teaching in HPE. Sport, Education and Society, 18 (6), 788-806. Doi:10.1080/13573322.2011.611496

Mercer, Neil (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. I Moffett, J. (1992). Human Development. 51 (1), s. 90-100. New Hampshire.

Moen, Kjersti M., Green, K.S (2013) Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. Sport, Education and Society.
<https://nih.brage.unit.no/nihxmlui/bitstream/handle/11250/192630/MoenSportEduSoc2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Doi:10.1080/13573322.2012.719867

NESH (2006). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Ohnstad, Frøydis O., Munthe, Elaine. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I Haug, Peder (red.). Kvalifisering til læreryrket (s. 140-164). Oslo: Abstrakt.

Olsen, Knut-Rune & Wølner, Tor Arne (2017). Lesson study og læreres læring. Oslo: Gyldendal.

Ommundsen, Yngvar (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I Sigmundsson Hermunddur., Ingebrigtsen Jan E. (Red.). Idrettspedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Polanyi, Michael (1967). The Tacit Dimension. New York: Anchor Books.

Sacks, Harvey, Schlegoff Emanuel, Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation Authors. Language, Vol 50. No.4, Part 1, pp. 696-735. Linguistic Society of America.

Schön, Donald A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Sidnell, Jack (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I The Handbook of Conversation Analysis, First Edition. Blackwell Publishing Ltd.

Sollid, Hilde (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Tiller og Brekke (2013) Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, Janicke H., Wittek, Line (red). (2014). Pedagogikk – en grunnbok. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Brekke, Mary., Tiller, Tom (2013). Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulleberg, Inger (2014). Kommunikasjon og veiledning. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Sørøst-Norge (2019). Studieplan for praktisk pedagogisk utdanning.
<https://www.usn.no/studier/finn-studier/larer-lektor-og-pedagogikk/praktisk-pedagogisk-utdanning-ppu/>

Universitetet i Sørøst-Norge (2019). Emneplan for læring og undervisning i kroppsøving (2019). https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/subjects/GMKRO22_2019V_1

Utdanningsdirektoratet (2018). <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/287?notatId=570>

Utdanningsdirektoratet (2018). Læreplanverket – overordnet del.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Westlie, Knut., Moen, Kjersti M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. Journal for Research in Arts and Sports Education Vol. 4, nr. 1, 19-33. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1530/4063>

Wittek, Line (2012). Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.