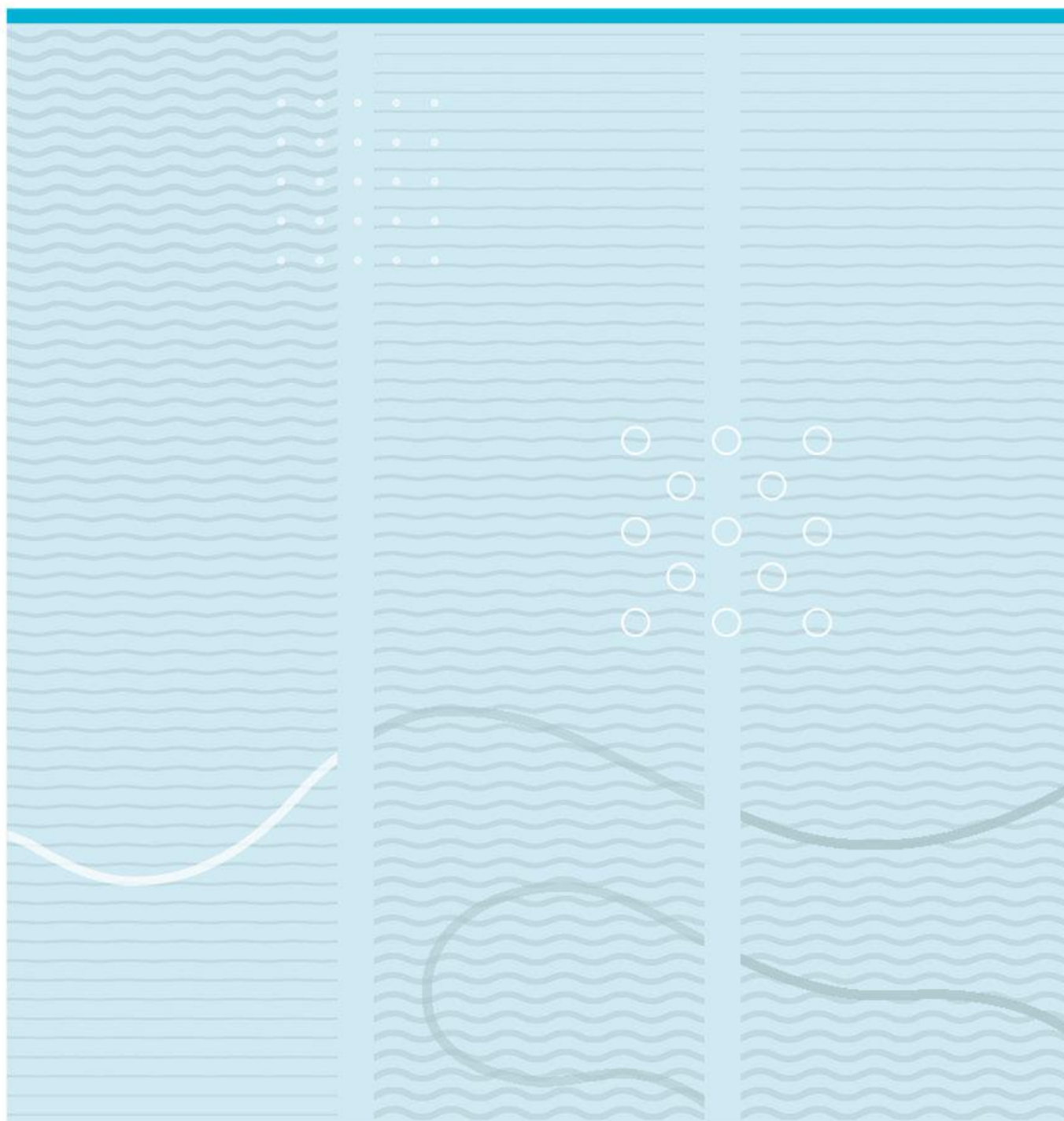


Iris Marie Årdal Øverland og Julia Iren Hansen

Strategier for aktiv deltagelse i kroppsøvingsfaget



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Iris Marie Årdal Øverland og Julia Iren Hansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ved fakultetet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap. Oppgavens tema er strategier for aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget ved mellomtrinnet.

I denne masteroppgaven har vi som mål å undersøke hvilke strategier lærere bruker for å tilrettelegge for aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget. For å undersøke dette har vi intervjuet åtte kroppsøvningslærere fra ulike deler av landet for å få innblikk i hvilke bevisste strategier de bruker i sin undervisning. Vårt formål som kommende lærere er å tilrettelegge for et inkluderende kroppsøvningsfag for *alle*. Å utvikle et fag der vi unngår å skape «vinnere» og «tapere», og hvor alle elever er aktivt deltagende, lærer, mestrer og har det gøy i aktivitet med andre. Vi håper dermed oppgaven kan styrke vår kunnskap og bevissthet rundt ulike strategier som kan brukes i undervisningen.

Metodisk har studien en kvalitativ tilnærming. Vi er ute etter lærernes subjektive begrunnelser for og beskrivelser av de strategiene de bruker, og på bakgrunn av dette har vi valgt å bruke semistrukturerte intervju. Alle intervjuene ble gjennomført individuelt, og vi intervjuet fire lærere hver. Teoretisk forankres oppgaven i den didaktiske relasjonsmodellen, samt Honneths (2008) anerkjennelsesbegrep og Jordets (2020) måte å anvende dette på. Videre ser vi på sosiokulturell læringsteori sett i lys av Vygotsky (1989) og Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori.

På bakgrunn av empirien vi har fått inn, er funn og drøfting presentert under de tre kategoriene lærerrollen, læringsmiljø og medbestemmelse. En av de strategiene som informantene ser på som mest sentral for å sikre elevenes aktive deltakelse er relasjonen mellom lærer og elev. Å gi omsorg og å vise anerkjennelse til elevene trekkes her frem som viktige aspekter. Videre beskriver informantene hvordan de prøver å skape et aksepterende og inkluderende læringsmiljø der blant annet det å prøve og feile blir sett på som positivt og en viktig del av læringen. Å ta hensyn til elevenes interesser og å la elevene få medvirke ses på som en strategi som ifølge informantene er motiverende for elevene. Oppgaven konkluderer med at informantene har mange bevisste strategier som de bruker for å sikre elevenes aktive deltakelse i kroppsøvningsfaget.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Presentasjon av problemstilling	9
2. Kontekst og tidligere forskning	10
2.1 Ny læreplan i kroppsøving	10
2.2. Hva vet vi om hvorfor noen elever verken liker eller ønsker å delta aktivt i kroppsøving?	11
2.2.1 Opplevelser og erfaringer rundt kroppsøving	11
2.2.2 Synlighet og eksponering	13
2.2.3 Guttas fag?	14
2.2.4 Idrettsusikre elever	15
2.3. Hva vet vi om hvilke strategier elever som ikke ønsker å delta aktivt benytter for å slippe unna?	16
2.3.1 Skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget	17
2.4. Hva vet vi om mulige overordnede strategier lærere kan benytte for å sikre aktiv deltagelse?	18
2.4.1 Psykososialt læringsmiljø	18
2.4.1.1 Oppgaveklime	19
2.4.1.2 Prestasjonsklime	20
2.4.2 Lærer- elev- relasjonen	21
2.4.3 Kroppsøvingslæreren som tilrettelegger	22
3. Teoretisk rammeverk	26
3.1. Didaktisk relasjonsmodell	26
3.1.1 Presentasjon av den didaktiske relasjonsmodellen og grunnkategoriene	27

3.2. Aerkjennelsesteori	30
3.3 Sosiokulturell læringsteori	32
3.3.1 Bruk av redskaper	32
3.3.2 Den proksimale utviklingsone	34
3.4. Medbestemmelse	34
3.4.1 Motivasjon	35
3.4.2 Selvbestemmelse	36
4. Metode	38
4.1 Begrunnelse for valg av metode	38
4.2 Fenomenologi	38
4.3 Hermeneutikk	39
4.4 Kvalitative forskningsintervju	40
4.5 Semistrukturert intervju	41
4.6 Utvalg og rekruttering	41
4.7 Intervjuguide	42
4.8 Gjennomføring av intervju	43
4.9 Databehandling - transkribering og analyse	44
4.10 Reliabilitet	44
4.11 Validitet	45
4.12 Veien videre	46
5. Drøfting og funn	47
5.1. Presentasjon av utvalg og skoler	47
5.2. Sentrale begreper	49
5.2.1 Strategi	49
5.2.2 Aktiv deltagelse	50
5.3 Strategier for aktiv deltagelse med utgangspunkt i lærerrollen	51

5.3.1 Strategier med utgangspunkt i lærer/elev-relasjonen	51
5.3.2 Strategier med utgangspunkt i ønske om spesiell type læringsmiljø	61
5.3.3 Strategier med utgangspunkt i elevens medbestemmelse	74
5.4 Strategier for aktiv deltagelse med utgangspunkt skolen som organisasjon	81
6. Oppsummering og konklusjon	83
7. Litteraturliste	88
Vedlegg	93
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	94
Vedlegg 2: Intervjuguide	97
Vedlegg 3: NSD sin vurdering	100

Forord

Etter 5 år på Universitetet i Sørøst-Norge, avslutter vi studiet med en master i kroppsøving. Masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Vi har hatt timesvise samtaler over telefon og zoom, tidlige morgener og sene kvelder. Vi har lært mye av å skrive oppgaven sammen, det å kunne diskutere og reflektere med hverandre har vært lærerikt, og det har bidratt til å holde motivasjonen oppe. Prosessen har gitt oss faglig innsikt og erfaring som vi vil ta med oss videre inn i arbeidslivet.

Vi vil takke alle som har bidratt til at vi fikk fullføre masteroppgaven. Takk til alle informanter som stilte opp til intervju i en hektisk hverdag, dere bidro til å gjøre denne forskningen mulig. Og en stor takk til vår veileder Erlend Ellefsen Vinje for alle de timene du har brukt på å veilede oss gjennom denne arbeidsprosessen. Du var fleksibel, alltid rask med tilbakemeldinger og oppmuntrende, du kom alltid med gode innspill når vi stod litt fast i tankegangen. Takk for forslag til problemstilling, og for at du veiledet oss i riktig retning når vi trengte det.

Til slutt vil vi rette en stor takk til familie og nære venner for at dere har stilt opp og gitt oss tid til dette arbeidet. Vi hadde ikke klart dette uten den støtten dere har gitt oss.

Stranda/Svolvær, 18.05.2022

Iris Marie Årdal Øverland og Julia Iren Hansen

1. Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ved fakultetet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap. Innledningen gir innblikk i bakgrunnen for forskningsprosjektet og valg av tematikk.

I denne masteroppgaven undersøker vi ulike strategier for å sikre aktiv deltagelse fra alle elever i kroppsøvfaget. I læreplanen kan vi lese at «*I mange bevegelsesaktiviteter er deltagelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre*» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre sier opplæringsloven (§ 2-3): «*Elevane skal vere **aktivt** med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal **tilrettelegge** og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter loven her*» (vår utheving). På bakgrunn av erfaringer vi begge har fra egen skolegang, praksis og fra vikarstillinger i skolen, har vi valgt å ha et spesielt søkelys på aktiv deltagelse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» heter det i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Gjennom vår oppvekst opplevde vi at kroppsøvfaget skapte «vinnere» og «tapere». Det var ofte tydelig hvem som var *god* og hvem som var *dårlig* i faget. Vi opplevde at det ofte var flere gutter enn jenter som var flink i kroppsøving, og at de kunne dominere i faget. De som viste minst motivasjon for faget var vanligvis de elevene som var stille og forsiktige, og de som var lite aktive på fritiden. Kroppsøvingstimene besto ofte av idrettsaktiviteter, og det kunne ofte være fokus på konkurranse i timene. Vi opplevde det som lett for elever å trekke seg tilbake i kroppsøvingstimene, og flere kom opp med unnskyldninger for å unngå deltagelse i faget.

Unnskyldningen kom aldri fra de flinke elevene, «de dominante guttene». I voksen alder har vi sett at undervisningsinnholdet har endret seg. Vi opplever at mange lærere er flinkere til å dempe idrettsorienteringen, men vi har likevel lagt merke til at det ofte er elever som ikke er aktivt deltagende i timene. De kan være mangel på motivasjon, mangel på sosial kompetanse eller andre årsaker til dette. Dette kan skape store dilemmaer og utfordringer for læreren. Vi har erfart at

terskelen for å ikke delta i kroppsøvingstimene i skolen i dag kan være lav, og ved noen anledninger kan lærerens terskel for å godta en unnskyldning for å slippe unna i kroppsøvingstimene også være lav.

I media har det også foregått debatter om elever som ikke vil delta i kroppsøvingstimene. NRK og Aftenposten er blant avisene som har innlegg der det kommer frem at elevene opplever kropps- og prestasjonspress i faget. Aftenposten skriver: «Kroppsøving er det faget færrest fullfører: – Det er et press på å være best» (Ramsvik, 2021). Aron Laxdal viser til at flinke elever favoriseres (Lygren, 2020). På forskning.no kan vi lese at det rådende fokuset på sportslige ferdigheter og prestasjoner ikke gir mening for mange elever (Fredheim, 2020).

Samtidig er flere kritisk til fagfornyelsen og nedtoningen av idrettsaktiviteter. Drangsholt (2021) skriver i Aftenposten at fokuset på tradisjonelle idretter tones ned til fordel for mer teori og ny kompetanse. Han har snakket med lærere og elever på Kristiansand Katedralskole Gimle. Kroppsøvlingslærer Geir Rykhus mener det kan resultere i at elevene svetter mindre i timene enn før. Elevene som er intervjuet i artikkelen er splittet i sine meninger. Noen savner kroppsøvingstimene slik de var før fagfornyelsen, og mener de blir demotivert slik faget har endret seg. Andre mener det er gøy med det kreative, men at det kan bli litt mye. Vinje er kritisk til eventuelle forslag som går så langt som å ville fjerne ballidrett og idrettsaktiviteter fra faget, og peker blant annet på at disse kan være en sentral suksessfaktor for at kroppsøving, sammen med mat og helse, er det best likte faget blant elevene (Vinje, 2018).

Som lærere er et av målene våre å ha kroppsøvingstimer som vekker nysgjerrigheten og lærelysten til alle elevene. Våre praksiserfaringer tilsier at det ikke alltid er mulig – vi vil ikke nå alle elevene i hver eneste kroppsøvingstime. Det vi derimot kan gjøre, er å lage oss strategier for å hjelpe elevene å forstå verdien av aktiv deltagelse. Da vi skulle starte arbeidet med masteroppgaven vår ønsket vi å undersøke noe som kunne bidra til å styrke vår kompetanse i utøvelsen av læreryrket, og som også kunne være til hjelp for andre.

Vårt formål i vår kommende lærergjerning er å tilrettelegge for et inkluderende kroppsøvingsfag for *alle*. Å utvikle et fag der vi unngår å skape «vinnere» og «tapere», og hvor alle elever er aktivt deltagende, lærer, mestrer og har det gøy i aktivitet med andre. Kroppsøvingsfaget er viktig for å fremme livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For at elevene skal ønske

å være aktiv resten av livet, kreves det gode erfaringer med fysisk aktivitet, og kunnskap om hvorfor fysisk aktivitet er viktig for helsen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Borgen et al., 2017)

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette har vi formulert problemstillingen:

Hvordan beskriver og begrunner kroppsøvingslærere egne strategier for å tilrettelegge for aktiv deltagelse for alle elever?

Med strategier mener vi hva lærere gjør i ulike situasjoner og vi ønsker også å forstå hvorfor de velger å gjøre det på de ulike måtene de velger. En strategi kan gi retning, hjelpe oss med å se helheten, prioritere og ta selvstendige valg. Strategier her handler om hvordan lærerne bevisst legger til rette for undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Med aktiv deltagelse mener vi de som aktivt deltar og følger med i undervisningen. Det inkluderer de som er med på aktivitetene som gjøres, og de som av ulike ikke kan delta i aktiviteten, men som følger med og kommer med innspill selv om de sitter på sidelinja.

Vi vil undersøke strategier som lærere bruker i sin undervisning og begrunnelser for disse. Her kan vi og de som senere leser vår oppgave få inspirasjon og ideer til egen undervisning. Vi ser også på dette som relevant fordi vi ikke finner så mye forskning på strategier knyttet til aktiv deltagelse. Vi har funnet flere vitenskapelige bøker og artikler om eksempelvis tilpasset opplæring, motivasjon og inkludering (som også er relevant for deltagelse), men mange av disse fokuserer på spesifikke elevgrupper, eksempelvis handicappede barn, barn med diagnoser og lignende. Vi har derfor bestemt oss for å utgangspunkt i alle elever. Med alle elever mener vi dem som er idrettsusikre, uerfarne og elever som er idrettsaktive med ønske om konkurranse, samt dem som ikke passer inn i noen av disse kategoriene. Vi ønsker å få innblikk i flest mulig strategier for flest mulig elevgrupper, og er derfor også interessert i strategier knyttet til eventuelle enkeltelever i klassen, eksempelvis elever med store utfordringer knyttet til konsentrasjon, oppmerksomhet og impuls kontroll, mobbeofre, elever med funksjonsnedsettelse og lignende.

2. Kontekst og tidligere forskning

2.1 Ny læreplan i kroppsøving

Læreplaner er styringsdokumenter som fungerer som faglige og pedagogiske verktøy for skolen. Praksisen i skolen er derfor påvirket av læreplanens innhold og form. Veien fra læreplan til skolens praksis påvirkes av flere forhold, blant annet hvordan læreplanene blir kommunisert og fortolket, og kompetanse og kapasitet hos lærere, skolen og skoleeiere. Det norske læreplanverket har status som forskrift og er derfor bindende for skolene (Opplæringslova, 1998; NOU 2014: 7). Høsten 2020 startet innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prosessen med utviklingen og innføringen av den nye læreplanen kalles fagfornyelsen. I den overordnede delen av læreplanen kommer det frem at skolen skal skape et inkluderende fellesskap som fremmer læring, helse og trivsel for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I læreplanen kan vi lese dette om sentrale verdier i kroppsøvingfaget: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre trekkes det frem at elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen sin. Elevene skal altså være aktive i faget, ikke bare for aktivitetens skyld, men også for læring i ulike bevegelseskontekster (Kunnskapsdepartementet, 2019; Borgen, 2019; Borgen et al., 2017). Elevene skal lære hvordan de kan holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil inn i fremtidig arbeidsliv. De skal også lære å tenke kritisk rundt kroppsideal og hvordan ulike kroppsideal kan påvirke selvtillit, helse og livsstil. Kroppsøving skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for andre. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og de skal utfordre seg selv og tøyne egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Av den nye læreplanen fremkommer det at øving, lek, naturopplevelser og ulike bevegelsesaktiviteter skal være en større del av faget. Det legges vekt på at elevene skal oppleve faget som mer variert og ha mer aktiv medvirkning. De nye læreplanene vektlegger et fag i endring, og har intensjon om å bli et mindre idrettspreget fag. På den andre siden omfatter et av kjerneelementene i faget bevegelse og kroppslig læring, og her vil idrettsaktiviteter inngå som en del av ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene beskriver det viktigste faglige innholdet som opplæringen skal omhandle, samtidig skal de bidra til økt forståelse og hjelpe elever med å se sammenhengen i faget. Ved

siden av bevegelse og kroppslig læring er de to andre kjerneelementene i faget: «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «uteaktiviteter og naturferdsel». Utforskning, kritisk tenking, friluftsliv, likeverd, deltagelse, samspill og allsidig motorisk læring er sentrale punkt som blir trukket frem i kjerneelementene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.2. Hva vet vi om hvorfor noen elever verken liker eller ønsker å delta aktivt i kroppsøving?

Nedenfor presenteres ulike studier vi mener er relevant for vår problemstilling. Disse går ikke direkte inn på hvilke strategier lærerne har dannet seg, men mer inn på grunner til at elever velger å ikke delta aktivt i kroppsøvingfaget. Dette er nyttig informasjon for å kunne utarbeide gode strategier for tilrettelegging av aktiv deltagelse.

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) gjorde en studie på rundt 2000 ungdommer i Norge knyttet til temaet. Studien viser at 12% av ikke liker kroppsøvingfaget, og til sammen svarte 88% at faget er bra. 32% synes kroppsøving er bra, men at det kan legges opp på en annen måte (Säfvenbom et al., 2015, s.637) . Dette kan tyde på eventuelle endringer i hvordan faget blir tilrettelagt kan bidra til at enda flere blir svært fornøyd med kroppsøvingfaget. Samtidig er vi bevisste på at studien kom ut før fagfornyelsen trådte i kraft og at det derfor har skjedd en forandring etter 2014. Endringer for å gjøre flere svært fornøyde kan potensielt føre til at de som allerede er svært fornøyde blir mindre fornøyde.

2.2.1 Opplevelser og erfaringer rundt kroppsøving

Like før fagfornyelsen trådte i kraft, ble det gjort en stor norsk studie (Moen, et al., 2018) der over 3000 elever og rundt 140 lærere ble spurt om deres opplevelser og erfaringer om kroppsøvingfaget. Studien viser at 87,3% av elevene synes kroppsøving er gøy, mens 7% verken er enig eller uenig. Samtidig oppgir 10,2% av elevene at de er «helt eller litt enig» på spørsmål om de gruer seg til kroppsøvingstimen (Moen, et al., 2018, s. 68). Dette kan ha en sammenheng med at 13% ikke liker dusjing etter gym, samtidig som 35% ikke ønsker å være naken sammen med andre. Moen et al (2018) tolker svarene fra elevene som tilstrekkelig grunnlag for å konkludere med at de fleste oppgir at grunntrening og ballspill preget undervisningen i stor grad, samtidig

som lek, friluftsliv, moderne aktiviteter og dans nærmest var fraværende (Moen, et al., 2018, s. 40). Vinje og Skrede (2021, s. 53-54) er imidlertid uenig i at dette er en rimelig tolkning. De mener datagrunnlaget ikke gir grunnlag for å si lek, friluftsliv, moderne aktiviteter og dans nærmest er fraværende. Samtidig kan studien fra Moen et al (2018) vise et avvik på elevers og læreres opplevelse av hvilken grad elevene får medbestemmelse i kroppsøvingstimen. Langt flere lærere (42,4%) enn elever (26,5%) mener elevene får være med på å bestemme innholdet i kroppsøvingstimen (Moen, et al., 2018, s. 50). Videre kommer det frem at elevene det er signifikante forskjeller mellom opplevd og ønsket undervisningsform hos læreren når det gjelder elevens opplevelser. Nærmere 65 % av elevene ønsker at læreren skal vise og forklare «ofte eller veldig ofte», mens over 80 % opplever at det er tilfelle. Elevene oppgir at de i noe mindre grad enn hva de opplever, ønsker at de «ofte eller veldig ofte» skal lære av hverandre, og ønsker i noe større grad at læreren skal stille spørsmål «ofte eller veldig ofte» enn hva de opplever. Det er imidlertid klare og kraftige forskjeller når det kommer til samsvaret på ønsket og opplevd erfaring knyttet til kategorien «læreren lar oss gjøre som vi vil (ofte eller veldig ofte)». Her opplever ca. 5 % at det skjer, mens ca. 40 % av elevene ønsker at det var tilfelle (Moen, et al., 2018, s. 54). Studien peker også på at garderobesituasjonene kan være vanskelig for enkelte elever. Rundt 13% av elevene synes ikke det er greit å dusje etter kroppsøvingstimen. Andelen er noe høyere blant jenter enn gutter. 35% svarer at de ikke liker å være naken sammen med andre, og rundt 25% er redd for å bli tatt bilde av i garderoben (Moen, et al., 2018, s. 65). En liten del (cirka 6%) sier de blir mobbet eller ertet i garderoben, mens en større andel (nesten 40%) mener det er bråk i garderoben. Det kommer også frem at flesteparten (rundt 70%) opplever at læreren passer på når de er i garderoben. Dette viser ulike situasjoner som vi mener kan bidra til en negativ holdning til kroppsøvingfaget, som igjen kan føre til en negativ utvikling i elevers aktive deltagelse i faget. Samtidig svarer en høy andel (nær 80%) av lærerne at de tilrettelegger dusj- og garderobesituasjonen for de elevene som trenger det (Moen, et al., 2018, s. 67). Dette kan tyde på at mange lærere strekker seg langt for å imøtekomme elevers behov. Kun 2,2% av lærerne svarte «nei» på spørsmålet, mens nesten 20% av lærerne svarte at dette ikke var aktuelt. Dette kan forstås som at lærerne mener at ingen elever trengte denne hjelpen med tilretteleggelse.

2.2.2 Synlighet og eksponering

Fisette (2011) gjorde en studie med jenter på mellomtrinnet i USA der hun belyser konteksten av kroppsøving og maktrelasjonene og dynamikken som fremmes i kroppsøvingstimene (Fisette, 2011, s. 180-181). Studien viser hvordan jenter utvikler ulike strategier, både individuelt og i samarbeid, for å føle seg trygg, tillitsfull og komfortabel overfor andre elever i kroppsøvingstimene. Strategiene var basert på elevenes selvfølelse og bekymring for hvordan de andre elevene kartla og dømte dem (Fisette, 2011, s. 179). Observasjonene viste at det kunne oppstå vanskelige situasjoner i garderobesammenhengen. Jentene planla måter de kunne unngå å bli sett på uten klær, fordi de ikke ville at andre skulle undersøke kroppene deres, samtidig som de selv dømte andres kropper og sammenlignet seg med jevnaldrende jenter i svømmehallen og i garderoben (Fisette, 2011, s. 193). En vanlig strategi for å unngå ubehagelige opplevelser var for eksempel å hjelpe hverandre med å skjule hverandres kropper ved å holde opp et håndkle, og da unngikk de at andre så dem naken (Fisette, 2011, s. 189). En av jentene «glemte» badedrakten med vilje ved flere anledninger selv om hun likte å delta i svømmingen. Opplevelsen av ubehag ved å eksponere egen kropp i svømmeundervisningen var grunnen til at hun valgt å ikke ta med badetøy (Fisette, 2011 s. 191). I kroppsøvingstimene var jentene bekymret for hvordan andre elever bedømte deres ytelse og ferdighetsevner i den fysiske aktiviteten. Jentene oppfattet at deres evne og kompetanse påvirket deres identitet, noe som igjen påvirket deres deltagelse og prestasjoner i kroppsøvingstimene (Fisette, 2011, s. 193). Fisette observerte et klart skille mellom jentene som ville skjule sin egen kropp og jentene som var villig til å eksponere egen kropp (Fisette, 2011, s. 191).

En forskningsstudie fra Canada (Olafson, 2002) tar opp problemstillingen om kroppsbilderelaterte barrierer og eksponering i physical education. Resultatet viser at noen jenter opplever physical education som en negativ arena. De utviklet strategier for å unngå faget. Det kunne innebære å hoppe over timen, la foreldrene skrive en lapp for å bli unnskyldt for å delta i timen eller nekte å bytte til gymklær og ikke delta (Olafson, 2002, s. 69). De opplevde timene som et sosialt press, der alle så dømmende på dem og kommenterte hverandre (Olafson, 2002, s. 67). Ut ifra resultatene kunne det være lett å anta at jentene mislikte fysisk aktivitet, på grunn av deres misnøye med physical education. Men flere av jentene rapporterte at de var aktive på fritiden, og likte blant annet fotball, ringette, skateboard og gå turer (Olafson, 2002, s. 69). Dette tyder på at det sosiale samspillet og innholdet i timene har stor betydning for elevers deltagelse i faget.

2.2.3 Guttas fag?

Da kroppsøvningsfaget ble et skolefag i 1848 var hensikten med faget å styrke forsvaret, undervisningen var derfor rettet mot guttene og hadde et militært formål. Etter hvert fikk jentene jentegymnastikk, med undervisning i rytmiske øvelser (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 13-14). På midten av 1900-tallet var guttene og jentene fremdeles adskilt, og undervisningen besto av friluftsliv og svømming. I tillegg hadde guttene idrett, og jentene dans (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 16). Idretten har historisk sett vært guttenes arena, og det kan være grunner til å anta at faget fortsatt delvis er preget av en idrettskultur med maskuline verdier og holdninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 181). Idretten dreier seg ofte om å konkurrere, men flere studier viser til at gutter og jenter har ulikt forhold til konkurranse. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 182-183) viser til Gill (1988) når de hevder at jenter fokuserer på å forbedre sine egne prestasjoner og konkurrerer dermed med seg selv i større grad, mens guttene er mer opptatt av å sammenligne seg med andre, og legger ikke skjul på det. I kroppsøvningsfaget og i organisert idrett kan jenter oppleve å bli sammenlignet med guttene, og de føler derfor at de ikke når helt opp prestasjonsmessig. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 179-180) refererer til Oliver og Kirk (2015) når de sier at internasjonal forskning som har fokusert på kjønn, viser at faget har endra seg lite de siste 20 årene, og at guttene fortsatt dominerer i faget.

Ifølge Andrews og Johansen (2005, s. 306) har kroppsøvningsfaget bestått av mye ballspill, spesielt fotball, som er de aktivitetene som guttene likte best. Mens aktiviteter som dans og turn, som jentene likte best, fikk betydelig mindre plass i faget. Dette er i tråd med nyere forskning som viser at ballspill preger undervisningen i stor grad, samtidig som eksempelvis 22,8 % av elevene på 5.-10. trinn oppgir at de aldri har dans (Moen et al., 2018, s. 40). Generelt ønsker gutter og jenter de samme aktivitetene, likevel er det flere gutter enn jenter som ønsker ballspill, og motsatt tendens med dans (Moen, et al., 2018, s. 44). Jentene i Andrews og Johansens studie oppga at guttene var hardhendt, og tok lite hensyn i ballspill. Samtidig oppga de at de åpenlyst brukte menstruasjon som en unnskyldning for å slippe kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005, s. 308). De uttrykte at de kunne komme inn i en ond sirkel, der de utviklet en negativ innstilling til faget, fordi de forventet at de ikke mestret aktiviteten, og valgte derfor å være lite aktivt deltagende, i stedet for

å aktivt være med og utfordre seg selv. Det at undervisningen var preget av gutteorienterte aktiviteter var mye av grunnen til at dette skjedde (Andrews & Johansen, 2005, s. 311).

Moen, et al., (2018, s. 37) viser til at det er flere gutter som liker kroppsøvningsfaget veldig godt enn jenter. Jentene liker kroppsøving bedre enn snittet for alle fag, unntatt mat og helse. Kjønnforskjellene er størst blant de som er minst idrettsaktive på fritiden. En større andel gutter enn jenter oppgir også at det mener selv de er flinke i gym (Moen, et al., 2018, s. 69).

2.2.4 Idrettsusikre elever

Jesper Von Seelen (2012, s. 198) belyser konkrete praksiser som er inkluderende og ekskluderende i kroppsøvningsfaget i sin studie. Han mener dette er praksiser som kan ha effekt på elever som føler seg usikre på idrett.

Med «idrettsusikre elever» menes elever som er i dårlig form, og kan ha problemer med høy intensitet. Elevene har gjerne dårlig motorikk og vansker med å koordinere seg. Elevene kan ha manglende sosiale ferdigheter, og mangel på motivasjon som kan være en av grunnene til at eleven ikke deltar aktivt. Elevene hadde ofte en kombinasjon av egenskapene som trekkes frem her. Det er viktig å påpeke at dette ikke er et operasjonalisert begrep, men Von Seelen mener likevel at de idrettsusikre elevene er lett å identifisere i kroppsøvingstimene (Von Seelen, 2012, s. 86). Videre presenterer han syv konkrete punkt han mener er med på å bidra til en ekskluderende praksis for elever som er usikre i idrett:

1. Spill med kroppskontakt, eks. basketball eller fotball
2. Spill og aktiviteter med fokus på å vinne.
3. Aktiviteter der noen få elever dominerer.
4. Aktiviteter der nivå blir tydelig, f.eks. tidtaking og fokus på resultat. Her vil det være tydelig hvem som er rask/sterk/dyktig.
5. Utydelige instruksjoner som gjør elevene usikre på hva de skal gjøre.
6. Verdier som det «å være en god klassekamerat» og «fair play» ikke blir realisert.
7. De usikre elevene har ikke mulighet til å delta i meningsdebatten på grunn av lav sosial kompetanse.

(Von Seelen, 2012, s. 201)

Von Seelen viser til en rekke danske prosjekter som har hatt fokus på de idrettsusikre elevene. Det viser seg at mange har hatt problemer med å få de idrettsusikre og de idrettssikre elevene til å delta i de samme prosjektene, fordi at de idrettssikre elevene droppet ut av aktivitetene som var rettet mot de idrettsusikre elevene og motsatt (Von Seelen, 2012, s. 201). Dette kan tolkes på ulike måter, men Von Seelen (2012, s. 200) mener at idrettssikre elever kan yte motstand i noen tilfeller, da de helst vil bruke tiden sin på å spille og konkurrere. Samtidig kan vi trekke Lyngstads (2010) funn om skjuleteknikker i kroppsøvningsfaget opp mot de idrettsusikre elevene, da de lett vil kunne komme til å trekke seg unna dersom de ikke føler mestring. Da er det opp til læreren å finne en balanse i undervisningen som kan fungere for begge grupper. Funnene om skjuleteknikker blir redegjort i delkapittel 2.3.1.

Skandinavisk forskning blir ofte benyttet som referanse til å belyse sider ved fagene som tilsvarer kroppsøving i de respektive landene. Eksempelvis er det gjort mye mer forskning på kroppsøvningsfaget i Sverige enn i Norge (Aasland, 2019, s. 191). Basert på vår egen praksiserfaring i Danmark, høsten 2019, mener vi det er mange likheter i hvordan faget undervises i Danmark og i Norge, og vi ser derfor på denne studien som svært relevant for vår oppgave.

2.3. Hva vet vi om hvilke strategier elever som ikke ønsker å delta aktivt benytter for å slippe unna?

Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) ønsket å belyse årsaker til fravær i kroppsøvingstimene. Funnene gjort i deres studie viser at de mest brukte unnskyldningene for å slippe kroppsøving var melding hjemmefra (12,1%), syk (12,6%) eller skadet (10,9%). En mindre andel svarte at de glemte gymtøy (5%), fant på en unnskyldning (1,7%), eller bare nektet fordi de ikke hadde lyst til å ha gym (2,3%) (Moen, et al., 2018, s. 63). Dette viser at elever bruker ulike strategier for å slippe unna kroppsøvingstimene.

Også Von Seelen (2012) belyser ulike strategier elever benytter for å unngå aktiv deltagelse. I en av casene i studien hans blir det spilt basketball. Her velger noen elever å ikke delta aktivt ved å gå frem og tilbake og unngå å røre ballen. De deltar verken i angrep eller i forsvar (Von Seelen, 2012, s. 113). Dette viser at de er med i aktiviteten, samtidig er de ikke *aktivt* deltagende.

I en annen case, presenterer Von Seelen (2012, s. 128) en mindre elevgruppe som alltid er ufokusert i sin deltagelse. Denne elevgruppen består nesten alltid av jenter. Elevene viser liten interesse for aktiviteten, også i denne casen velger elevene å vandre rundt uten å være spesielt aktivt deltagende i aktiviteten. Von Seelen (2012, s. 197) mener en kan grovt sett skille mellom elevene som ikke deltar fordi de ikke kan, og elevene som ikke deltar fordi de ikke vil. De elevene som ikke har høy nok kompetanse, og som får ballen sjelden i ballspillaktiviteter, gir fort opp, og slutter å prøve. Disse elevene er ofte aktivt deltagende i korte perioder av aktiviteten.

2.3.1 Skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget

En studie av Lyngstad (2010, s. 151) tok for seg elevers skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget. Han hevder elever utvikler skjuleteknikker for å skjule negative opplevelser. Skjuleteknikkene kan være et tegn på mistriivsel, og de oppstår gjerne når oppgavene blir vanskelige eller eleven ikke opplever mestring. Lyngstad (2010, s. 151) mener elever vil vise at de er pliktoppfyllende, derfor utfører de oppgavene som blir gitt, samtidig ønsker de ikke å tape ansikt overfor medelever og læreren. For å dekke til de uønskede negative opplevelsene «sceneposisjonerer» de seg ved å gå inn i en rolle. Resultatet fra studien viser fire ulike skjuleteknikker som går igjen:

1. Eleven tyr til tøysing, klovneri eller bagatellisering der eleven prøver å kamuflere situasjonen ved å opptre «komisk» ovenfor medelevene.
2. Eleven er bråkete, tøff, rå og har en voldsom atferd. Eleven velger denne metoden for å «skremme vekk» medelever. I stedet for at medelever oppfatter eleven som en med manglende evner, er det flere som oppfatter eleven som «tøff».
3. Eleven gjør noe eleven heller får til, som er mindre anstrengende. Eleven vil vise de oppgavene eleven mestrer, og velger bort oppgavene de føler de ikke mestrer.
4. Eleven «har vondt» eller er skadet, og bruker dette som en skjuleteknikk for å slippe unna. (Lyngstad, 2010, s. 153-155).

Skjuleteknikkene kan variere ut ifra innholdet i kroppsøvingstimene, og regnes derfor som situasjonsbetinget (Lyngstad, 2010, s. 155). Lyngstad (2010) mener at de som tar i bruk skjuleteknikker for å skjule sin mistriivsel i faget, kan få vansker med å opprettholde en god

selvoppfatning, fordi de vil havne utenfor det sosiale samspillet i timene, og det kan etter hvert gi liten sosial selvtillit.

2.4. Hva vet vi om mulige overordnede strategier lærere kan benytte for å sikre aktiv deltagelse?

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for hva lærere kan gjøre for å sikre elever sin aktive deltagelse. Vi skal se på ulike typer læringsmiljø, her vil vi trekke frem det Ommundsens betegner som oppgaveklime og prestasjonsklime. Videre vil vi redegjør for lærer-elev relasjonen og se på lærerens rolle som tilrettelegger. Vi har brukt både læringsmiljø og læringsklime som begrep. Læringsmiljøet ser vi på som det overordnede miljøet for læring, og et læringsmiljø kan bestå av spesifikke klime.

2.4.1 Psykososialt læringsmiljø

Relasjoner i skolen har fått et stadig mer fokus, og krav om et trygt og godt psykososialt læringsmiljø er nedfelt i opplæringslova § 9A-2 (Opplæringslova, 1998). I stortingsmelding nr. 21 (2016-2017, s. 6) sier regjeringen at de stiller strenge krav til at kommuner jobber systematisk for å bedre læringsmiljøet i alle fag. Et kjennetegn på et godt læringsmiljø er et miljø der elevene godtar og aksepterer medelevers sterke og svake sider, og der det er lov å være annerledes og kunne skille seg ut. Et aksepterende og inkluderende miljø er en sterk kilde til psykisk helse, selverv og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). De mener relasjoner og det sosiale miljøet kan være avgjørende for hvordan elevene har det på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 241).

Et læringsmiljø er den atmosfæren, den sosiale samhandlingen og de vurderingene elevene opplever og erfarer i skolen. Læringsmiljøet danner grunnlag for elevers motivasjon, læring, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197). For å skape et godt læringsmiljø kreves en tydelig klasseledelse, der læreren stimulerer, kontrollerer og leder elevenes atferd på en måte som fremmer læring, og hindrer at lærehemmende atferd oppstår. Få, enkle og klare regler, samt god struktur, oversikt og klare forventninger er eksempler på strategier for god klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 276-279). Lærere skaper forskjellige former for læringsatmosfære,

det skjer ubevisst og bevisst gjennom samhandling og kommunikasjon med elevene (Ommundsen, 2015, s. 47). I tillegg til at læringsmiljøet påvirkes av lærer, elever og foreldre i en kroppsøvningssetting, vil de også kunne påvirkes av politiske og kulturelle faktorer. Sammen skaper de bestemte verdier og rammer som påvirker atferden til de involverte i læringsmiljøet (Ntoumanis & Biddle, 1999, s. 660).

Ommundsen (2015, s. 48) reflekterer over to forskjellige læringsatmosfærer innenfor psykologisk læringsklima, og presenterer disse som oppgaveklima og prestasjonsklima.

2.4.1.1 Oppgaveklima

Ommundsen (2015, s. 48) trekker frem innsats og fremgang som de viktigste faktorene i et oppgaveklima. Lærerne gir alle elever likeverdig oppmerksomhet og anerkjennelse, uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. Elevene får innflytelsesmuligheter og valg i undervisningen.

Grupperingsformene i et oppgaveklima er forskjelligartede, der elevene skal samarbeide med hverandre i læringen. I et oppgaveklima blir elevene oppfordret til å prøve og feile i læringsarbeidet, det blir ofte signalisert at det å ikke få det til er en sentral del av læringsprosessen. Denne tilnærmingen vil ha betydning for elevers evne til å stå på når de møter utfordringer og motgang (Ommundsen, 2015, s. 48). Ommundsen viser til forskning av Pintrich (2000) på forholdet mellom selvregulering av egen læring og motivasjon. Forskningen påpeker viktigheten av at elever opplever kontroll i læringsprosessen for hvorvidt elever benytter læringsstrategier som er hensiktsmessige, så som aktiv registrering av egen fremgang og læring, regulering av egen innsats, og refleksjon over hvorfor eleven mestrer eller ikke (Ommundsen, 2015, s. 48).

Oppgaveklima kan operasjonaliseres gjennom å hjelpe hverandre til å bli bedre, prøvde hardt, oppleve av at hver enkelt spiller en viktig rolle i laget eller i klassen, og at man føler seg verdsatt (Newton et al., 2000, s. 276). Dette tyder på at relasjonen mellom elever er viktig, og at læreren spiller en sentral rolle i stimulering av det psykologiske læringsklimaet. I et oppgaveklima fokuseres det på å forbedre sine personlige ferdigheter, uten å sammenligne seg med andre. Oppgaveklima antas å ha positive effekt på elevers atferd knyttet til deltagelse i fysisk aktivitet (Cid et al., 2019, s.3). Samtidig konkluderes det med å ha en positiv sammenheng ved tilfredsstillelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi (Cid et al., 2019, s. 12).

2.4.1.2 Prestasjonsklima

Et prestasjonsklima er det motsatte av et oppgaveklima. I prestasjonsklimaet er fokuset på å vinne, der læreren er mer opptatt av mellommenneskelig konkurranse og prestasjoner som baserer seg på sosial sammenligning (Ommundsen, 2015, s. 48). En slik type læringsklima er lite preget av medbestemmelse, og det er liten aksept for prøving og feiling. Dersom eleven feiler blir det sett på som en mangel på ferdighet. Grupperingsformene som blir brukt er ofte ferdighetsbasert (Ommundsen, 2015, s. 48). Dette gjør at det å mestre blir langt mindre personlig kontrollerbart, og det kan vekkes bekymring hos elever som ikke opplever å mestre aktiviteten de står overfor. Et konstant press gjør at også idrettsflinke elever blir sårbare og ukonsentrerte under omstendighetene, fordi oppmerksomheten blir rettet mot mulige negative konsekvenser dersom eleven feiler. Dette kan komme til uttrykk gjennom at elever deltar i aktivitetene der vanskelighetsgraden er lav, da er de sikre på at de vil mestre aktiviteten. Samtidig vil de unngå nye, krevende og vanskelige aktiviteter på grunn av frykten for å feile (Ommundsen, 2015, s. 48). Når dette skjer, velger eleven å bruke en skjuleteknikk fordi elevens selvoppfatning er under press i en situasjon som oppleves krevende (Lyngstad, 2018, s. 110).

Lyngstad (2010, s. 159) skriver i sin studie om prinsipper som kan ha en positiv effekt på elever som bruker skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget. Han kaller elevene som utøver skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget for «ribbevegglopere», og belyser viktigheten av å legge merke til disse. Han mener videre at det er viktig å sette inn gode pedagogiske tiltak for å unngå at de utvikler negative innstilling til faget og til slutt unnlater å delta aktivt i timene (Lyngstad, 2010, s. 161-162). Pedagogiske tiltak kan være å se elevene, motivere dem og prate med dem. Læreren må hjelpe elevene til å tørre å utføre en øvelse selv om den kan være vanskelig, samtidig som en må være bevisst på å finne gode øvelser og aktiviteter en vet de er gode på, for de finnes. Det er viktig å skape en god dialog med eleven, og vise aksept for at alle er forskjellige. Elevene trenger mestringsfølelse, og det er lærerens ansvar å gi dem det (Lyngstad, 2010, s. 160). Lyngstad (2010, s. 160) hevder derfor at det er bra å variere aktivitetene, slik at alle kan føle på mestring, og ikke la noen elever dominere i timene. En av lærerne i studien påpekte at det hadde en positiv effekt å være aktiv deltagende selv i timene. Kommunikasjonen viste seg å åpne seg, og elevene hadde lettere for å henvende seg til læreren. Et annet sentralt prinsipp er å jobbe med klassemiljøet. Læreren oppfordrer faglig sterke elever til å hjelpe de elevene som ikke er så sterke. Det blir

formidlet til elevene at det å gjøre medelever gode er viktig, og at de skal gi ros til sine medelever (Lyngstad, 2010, s. 160).

2.4.2 Lærer- elev- relasjonen

Drugli (Drugli, 2012, s. 45) definerer relasjon som «Lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommende sine egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven». Læreren må tilpasse egen atferd ut ifra elevens ulike behov, samtidig som en må være bevisst på egen reaksjon og oppførsel i det sosiale samspillet. Det vil være lettere å be om hjelp dersom læreren er åpen om vansker i relasjonen (Drugli, 2012, s. 46-47). Drugli (2013, s. 217) peker på at det er lærernes ansvar å etablere relasjoner til elevene. For å bygge en positiv relasjon er det viktig at læreren har vilje til vise interesse og bry seg om den enkelte elev. Læreren skal opptre støttende og varm, ha forventninger om utvikling og motivere eleven. Omsorg, nærhet og åpen kommunikasjon bygger også positive relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016; Drugli, 2013). Flere studier viser at en god relasjon mellom lærer og elev har betydning for trivsel, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Hattie, 2009). En studie av Krane et al. (2016) viser at de «små tingene» er viktig for bygge en god relasjon. Det å bruke navnet til elevene, se dem med øyekontakt og snakke til dem. Samtidig er det viktig at læreren kunne lese kroppsspråk for å tolke om elever ikke hadde det bra (Krane et al., 2016). Videre peker Drugli (2012, s. 49) på anerkjennelse som en viktig dimensjon i lærer-elev relasjonen. Anerkjennelsesteorien vil bli redegjort for i neste kapittel.

John Hattie (2009) står bak en metastudie om hva som fremmer læring i skolen. Resultatene fra studien viser at lærer-elev relasjonen påvirker skolehverdagen til eleven, og viser til hvordan lærere kan benytte seg av ulike verktøy for å skape motivasjon og endre elevens opplevelse av nederlag. Hattie (2009) har sett på ulike faktorer som kan påvirke læringseffekten til elever. Etter å ha identifisert 138 faktorer, delte han disse inn i seks kategorier: Elev, hjem, skole, lærer, læreplan og undervisning (Hattie, 2009, s. 31-36). Faktorene som er knyttet til læreren er de faktorene som har hatt størst effekt for elevens læring. Sentrale faktorer som Hattie (2009, s. 118-128) trekker frem er lærer-elev relasjon, lærerens tilbakemeldinger og støttende dialoger, og lærerens evne til å utvikle læringsstrategier og lede en klasse. Hattie skriver at hovedfunnet er enkelt – «what teachers do matters» (Hattie, 2009, s. 22).

Positive relasjoner, både lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon vil bidra til at elever føler seg trygg, og elever vil ha større fokus på læringsprosessen. Dersom relasjonen er dårlig, kan det føre til at eleven føler seg utrygg, og det kan dette hemme og forstyrre elevens sitt forsøk på å takle undervisningssituasjonen (Roorda et al., 2011, s. 495). Trygghet blir skapt gjennom emosjonell og instrumentell støtte fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Instrumentell støtte handler om at læreren gir eleven konkrete tilbakemeldinger, individuell veiledning og praktisk hjelp. Emosjonell støtte er den opplevelsen elever får ved å føle seg respektert og akseptert av læreren, samtidig som en opplever å bli verdsatt og føler seg trygg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231)

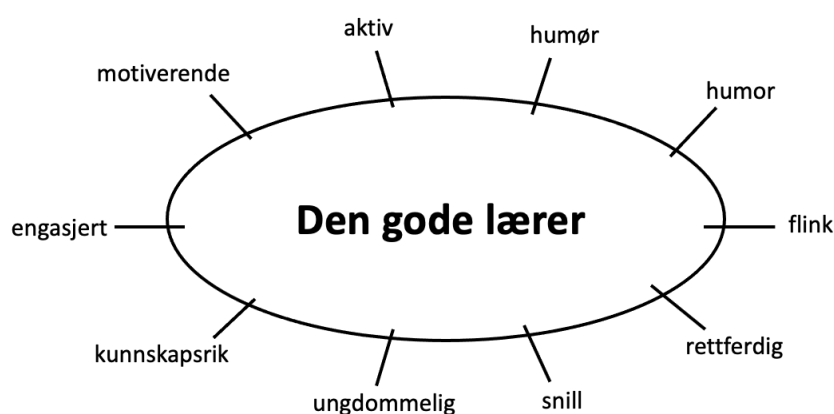
På grunn av fagets egenart kommer læreren tettere innpå eleven enn i andre fag. I kroppsøvingundervisningen er det rom for bruk av mer stemme, og aktivitetene inneholder ofte fart, bevegelse og kroppskontakt. I friluftsliv kan lærer og elever være på tur sammen over lengre tid. Dette gjør at læreren vil ha et annet samspill med elevene enn det andre lærere har, derfor er det lettere å oppdage nye sider ved dem. I møte med elevene må læreren være trygg i seg selv, og å våge å by på seg selv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 87). Lærerens relasjonskompetanse vil alltid være i en læringsprosess, der relasjoner hele tiden blir utfordret uansett hvor lang erfaring læreren har (Drugli, 2012, s. 46-47).

2.4.3 Kroppsøvingslæreren som tilrettelegger

Kroppsøvingslæreren har flere *lærerroller*. Kroppsøvingslæreren skal undervise, veilede og oppdra, samtidig som en skal bidra til utvikling av skolen som organisasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 59). En god kroppsøvingslærer skal være inspirerende og motiverende for at elevene skal utvikle engasjement og lærelyst. I tillegg skal kroppsøvingslæreren ha gode evner til å tilrettelegge, formidle og veilede for å kunne lære fra seg (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 58). For å få elevene mer motiverte, oppmerksomme og aktivt deltagende er det flere prinsipper læreren kan benytte seg av (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 109). Læringsstoffet må være konkret og forståelig, og aktivitetsnivået bør være så høyt som mulig (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 110). Læreren må motivere ved å innstille elevene på å være aktivt deltagende, sikre at eleven har en jevn utvikling i et naturlig tempo og variere innholdet slik at elevene får en bred bevegelseserfaring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 119-128). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 129) skriver at stort sett alle faktorer som har med elevens motivasjon å gjøre

(eksempelvis interesse, konsentrasjon, aktivitetsnivå og nysgjerrighet) bedres og økes ved å variere lærings situasjonen. Det kan være i form av å variere innholdet, arbeidsmåter og læringsarena. I tillegg kan variasjon ha god effekt på lærerens glød, konsentrasjon og engasjement i undervisningssituasjonen. Samtidig skal undervisningen preges av fellesskap og samarbeid, der alle arbeider mot et felles mål. Svært mange lekaktiviteter inneholder former for samarbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 132).

Brattenborg og Engebretsen viser en figur som fremstiller forventningene til den gode lærer:



Figur 1: Den gode lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 59)

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 58) viser til Stelter (1999) når de tar utgangspunkt i at kroppsøvlingslæreren skal ha gode ferdigheter, være kunnskapsrik, engasjert og motivert, samtidig som en er streng, og stiller rettferdige krav til elevene. Elevene må få utfordringer som gjør at de har lyst til å lære. De skal bli møtt med respekt og tillit, og det er læreren sitt ansvar å skape et miljø der elevene føler seg trygge og får en sosial tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Lærerens atferd og relasjon til elevene har stor innvirkning på læringsprosessen, og dermed også stor betydning for den tilpassede opplæringen som er en viktig del av kroppsøvlingslærerens arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 174). Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven (1998, § 1-3.) og defineres av Kunnskapsdepartementet som «den tilretteleggingen skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for læring og utvikling, uavhengig av elevens forutsetninger. Elever har ulik progresjon og lærer i ulikt tempo, dette må læreren ta hensyn til gjennom bruk av ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder og i arbeid med læringsmiljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Fosse (2014, s. 433) peker på at tilpasset opplæring både må skje på et individuelt plan og et fellesskap der læringsmiljøet baserer seg på likeverd som ulikhet. Det vil si at læreren må tilpasse ut fra den enkeltes elevs forutsetninger, modenhet og kunnskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 202). Tilpasset opplæring blir av faglitteraturen skilt mellom en smal og en vid forståelse. En smal forståelse er ofte knyttet til at tilpasningen overfor den enkelte elev er formet av konkrete tiltak, metoder og ev en bestemt organisering. En vid forståelse krever en mer omfattende strategi for at alle elever skal få en best mulig opplæring. Med det menes en differensiert undervisning som strekker seg etter å innføre alle i en felles opplæring der alle har mulighet til å oppnå lik allmenn utdannelse. I en vid tilnærming vil eleven bli ivaretatt innenfor fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006; Engen, 2004). Elever har dermed behov for variasjon av tempo, vanskelighetsgrad, mengde og mål fordi utgangspunktet til elevene vil være forskjellig. De som mestrer på et høyt nivå vil trenge noe å strekke seg etter, mens de som mestrer på et lavere nivå vil trenge mer tid på sitt nivå. Denne tilpasningen vil være viktig med tanke på mestringsfølelse og motivasjon til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 201-203). Samtidige trekker Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 169-170) frem viktigheten av fellesskapets betydning for dannelsen av mennesker. I dette legger de at sosial kompetanse i kroppsøvingsfaget er viktig, og det å være deltaker i et fellesskap har stor betydning for elevens helhetlige læring og utvikling. For å yte optimalt vil den gode lagfølelsen være viktig (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 169). Elever bør lære seg toleranse, og akseptere at elever er forskjellige. De bør få erfare at når elever med ulike egenskaper jobber sammen, kan resultatet bli bra fordi elevene utfyller hverandre, hjelper, støtter og lærer av hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 170).

Funnene fra danske Von Seelens (2012) forskning tyder på at elever som ikke har en positiv opplevelse av kroppsøvingstimen er usikre på idrett, dette kommer til uttrykk på flere måter. Studien viser at usikre elever kunne gjøre motstand mot aktiv deltagelse. Dette kom spesielt frem når kroppsøvingstimen besto av aktiviteter med mye kroppskontakt eller hadde fokus på å vinne. De usikre elevene viste misnøye dersom aktiviteten var basert på prestasjoner, og de kunne nøle med å delta dersom introduksjonen var vanskelig å forstå eller upresise. For de usikre elevene,

som vi redegjorde for tidligere i kapittelet, var fair play og det å være en god klassekamerat viktig for opprettholdelse av deres deltagelse (Von Seelen, 2012, s. 201). Ut ifra sine funn kom Von Seelen frem til ti ulike strategier som lærerne kan bruke for å bedre kunne inkludere de idrettsusikre elevene i kroppsøvingstimene:

1. Skape et godt læringsmiljø der det brukes tid på å reflektere over gode verdier (vise hensyn, fair play)
2. Fokusere på teknikk/taktikk mer enn «å vinne».
3. Nivåinndeling av aktiviteter
4. Tydelig og klare instruksjoner
5. Individuell tilbakemelding
6. Varierte aktiviteter
7. Utvikle en praksis hvor man lærer å ta hensyn til hverandre
8. Bruke modifiserte aktiviteter - f.eks. kinball fremfor fotball
9. Bruke aktiviteter der eleven er med på å utvikle aktiviteten
10. Medbestemmelse - f.eks. sosialfokus eller konkurransefokus

(Von Seelen, 2012, s. 200-201).

Von Seelens teorier om inkluderende og ekskluderende praksis kan på mange måter sammenlignes med Ommundsens (2015) teori om oppgaveklime og prestasjonsklime som vi allerede har presentert.

På bakgrunn av denne gjennomgangen av kontekst og tidligere forskning er det hovedsakelig to punkt vi ønsker å finne ut av. For det første ønsker vi å forstå lærernes valgte strategier og grep: de konkretiserte og operasjonaliserte veiene lærerne velger - når de tar utgangspunkt i tankegodt fra de overnevnte og mer «overordnede» strategiene. For det andre ønsker vi å finne ut om lærerne bruker andre strategier enn de vi har presentert - og hvordan lærere begrunner og konkretiserer disse strategiene.

3. Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel tar vi for oss oppgavens teoretiske rammeverk. Vi vil presentere tre teoretiske perspektiver som er sentrale i tematikken. Først vil den didaktiske relasjonsmodellen bli presentert, deretter vil vi presentere anerkjennelsesteori i lys av Honneths (2008) anerkjennelsesbegrep, og se på hvordan Jordets (2020) anvender dette. Videre ser vi på sosiokulturell læringsteori før vi avslutningsvis vil redegjøre for elevs medbestemmelse. Her vil vi se nærmere på Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori, som er en av flere teorier om indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148).

3.1. Didaktisk relasjonsmodell

Som vi har sett på i avsnittet om læreplaner, har læreplanene forskriftstatus og skal fungere som statlige styringsdokumenter. Kompetansemålene i læreplanene er forpliktende, men lærerne gis et profesjonelt ansvar for å velge innhold og arbeidsmåter innenfor rammen av målene. For at kompetansemålene i kroppsøving skal nås, må eleven være aktivt deltagende (Opplæringsloven, 1998, § 2-3).

Lærerne forventes å bidra til at elevene oppnår læreplanens kompetansemål og har ansvar for å finne frem til innhold, arbeidsmåter og et vurderingsopplegg som dekker dette (Engelsen, 2015, s. 17). I vår sammenheng kan dette kobles opp til lærernes ulike strategier. Lærerne er på den måten medarbeidere i læreplanutviklingen siden de skal fullføre læreplanen, tilpasse den til lokale elevforutsetninger og prøve ut hvordan den fungerer på den lokale skolen (Engelsen, 2015, s. 17-19).

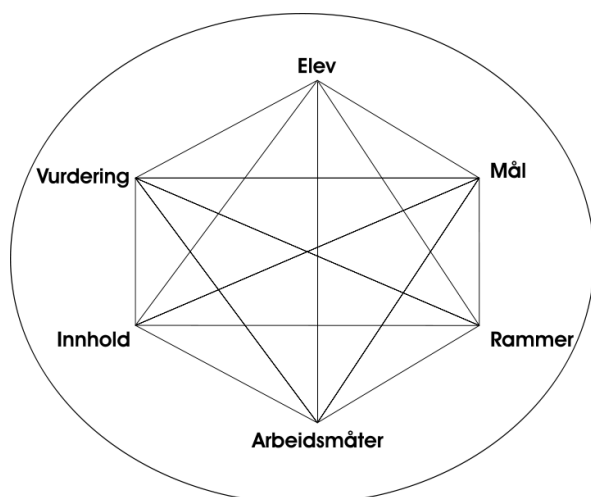
Didaktikk eller undervisningslære kan være et godt redskap for læreren i arbeidet. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 26) bruker begrepet didaktikk om den pedagogikken som har med undervisning å gjøre. I stedet for å dele didaktikk i tre deler (undervisningens hva, hvordan og hvorfor), argumenterer Bjørndal og Lieberg (1978, s. 26-27) for å skille mellom en snever og en vid bruk av begrepet. En snever betydning begrenser begrepet til teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold. Den vide betydningen vil i tillegg ta med forhold som angår den praktiske gjennomføringen av undervisning, eksempelvis planlegging, aktiviteter og bruk av læremidler.

Det kreves at lærere har et reflektert forhold til spørsmål som omhandler eksempelvis mål, innhold, læringsaktiviteter, læringsmidler, elevforutsetninger og vurdering. En slik refleksjon kan gjøre den enkelte lærer i stand til å begrunne, planlegge og gjennomføre egen undervisning. Det er her didaktikken kommer inn som pedagogisk disiplin – og den bør ifølge Bjørndal og Lieberg (1978, s. 27) ha til formål å øke den teoretiske refleksjon omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisnings, slik at en øker valgmulighetene for didaktisk beslutninger og mulighetene for en begrunnelse av de beslutninger som tas.

Didaktikken bør også, ifølge Bjørndal og Lieberg (1978, s. 27), bidra til at en hele tiden vurderer tidligere løsninger på nytt i lys av nye erfaringer og utvidet teoretisk innsikt. Å reflektere over didaktiske problemstillinger, en didaktisk relasjonstenkning, tar sitt utgangspunkt i sentrale relasjoner i undervisningen. Slik kan relasjonstenkningen øke forståelsen for det kompliserte nettverk av relasjoner som undervisningen består av (Bjørndal & Lieberg, s. 28).

3.1.1 Presentasjon av den didaktiske relasjonsmodellen og grunnkategoriene

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2) ble introdusert av Bjørndalen og Lieberg (1978) og har siden blitt velkjent i norsk didaktikk, hvor den er presentert i flere didaktiske fremstillinger (Engelsen 2015; Hiim & Hippe 2021). Vi har tatt utgangspunkt i Sandvoll og Allern (2014, s. 312) modell som viser ulike faktorer som er relevant for planlegging av aktiviteter og undervisning, og ser på relasjonen mellom disse. Modellen kan brukes som et verktøy når læreren skal planlegge, gjennomføre og evaluere et pedagogisk opplegg.



Figur 2: Didaktisk relasjonsmodell (Sandvoll & Allern, 2014, s. 312)

Den didaktiske relasjonsmodellen bygger på tre grunnprinsipper. For det første skal det skal være en logisk sammenheng mellom alle faktorene i modellen, og alle valg en tar får konsekvenser for de andre faktorene. Pilene og linjene i figuren viser hvordan alle faktorene er avhengige av hverandre og at forandringer i en kategori vil gi konsekvenser for de andre kategoriene. For det andre er alle faktorene på modellen er likeverdige, noe som betyr at en kan ta utgangspunkt i hvilken som helst kategori i planleggingen. Man skal likevel ha en helhetstenkning. For det tredje skal skolens overordnede mål ha innflytelse på alle faktorene uansett hva en planlegger (Universitetet i Agder, u. å.; Bjørndal & Lieberg, 1978).

Det pedagogiske arbeidet skal alltid være rettet mot et *mål*, som handler om at vi vil noe med undervisningen. Det er flere mål på ulike nivåer. Øverst på et overordnet nivå ligger formålsparagrafen, denne er en del av opplæringsloven. Målene i formålsparagrafen konkretiseres blant annet i læreplanen. Læreplanen inneholder også beskrivelser av ferdighetene som knyttes opp mot kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Målene skal være klare og tydelige, og alltid rette seg mot elevens læring (Sandvoll & Allern, 2014, s. 314).

Læreplanene innehar retningslinjer for *innholdet* i opplæringen. Innholdet er det undervisningen fylles med (Sandvoll & Allern, 2014 s. 314). Engelsen (2015, s. 165-175) peker på at beslutninger om innholdet i undervisningen avhenger av flere forhold, blant annet fagets egenart, samfunnets interesser og elevens interesser og forutsetninger. Når elever opplever «eierskap» til innholdet, vil dette kunne bidra til økt motivasjon og læringsresultat (Deci & Ryan, 1985; Brattenborg & Engebretsen, 2021). I planlegging skal innholdet ses i sammenheng med målene, arbeidsmåtene og vurderingen som planlegges for opplæringen. Innholdet skal selvfølgelig også ses opp mot de overordnede målene og rammefaktorene.

Alle planene har *metodiske* konsekvenser for hvilke *undervisnings- og arbeidsmåter* som er best å bruke. Det er viktig å påpeke at tilpasset opplæring og organisering er viktig å operasjonalisere med utgangspunkt i flere av kategoriene, men metode er spesielt viktig her, da metode blir sett på som den planmessig fremgangsmåte for å nå et mål (Tranøy, 2019). I skolen er ulike arbeidsmåter de ulike fremgangsmåtene som benyttes i opplæringen for å nå et mål. I kroppsøvingfaget handler det om å knytte arbeidsmåter opp mot kroppslig læring og fysisk aktivitet, fordi fagets

egenart tilsier at elevene skal være fysisk aktive. Dersom målet er samarbeid, må aktiviteten bestå av utfordringer som krever samarbeid, og læreren må bevisstgjør elevene på hva det innebærer. Dette vil ha betydningen for elevens erfaring og læring om emnet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 105).

I arbeidet med læreplanene vil også *vurdering* være et område som blir berørt. I forskriften til opplæringsloven står det at formålet med vurdering i fag er «fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3). Alle elever har rett til underveisvurdering, og den skal brukes som et redskap til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3). Elevvurdering skal fortelle noe om elevens arbeids, læringsprosesser, fremgang og resultat. Prosessen skal være støttende, oppfølgende og jevn, der eleven får tilbakemeldinger som kan motivere til innsats og refleksjon (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 103).

Eleven er viktig å ta hensyn til i undervisningsplanlegging. Å kjenne elevene, deres interesser og evner, er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Sandvoll & Allern, 2014, s. 312). Det må tas hensyn til utviklingstrinn, og tilrettelegging for læringsaktiviteter som samsvarer med elevenes utviklingsnivå er en forutsetning for et godt læringsutbytte. Elevenes erfaringer, kunnskaper, forventninger, bakgrunn og motivasjon vil også påvirke opplæringen (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Vygotsky, 1978). I kroppsøvingfaget er bruk av kropp essensielt, og elevene møter derfor på hverandre på en annen måte enn i andre fag. De må for eksempel være tett på hverandre, og aktivitetene består av og til av kroppskontakt. Det er viktig at læreren er bevisst på at elever kan ha ulike opplevelser og følelser knyttet til egen kropp. En overordnet strategi om å skape et trygt, aksepterende og inkluderende klassemiljø vil være viktig for at elevene skal tørre å stå frem med hele seg, og vil ha betydning for elevens aktive deltagelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Von Seelen (2012, s. 201) belyser også dette temaet, og i sin studie kom det frem at idrettsusikre elever kunne gjøre motstand mot aktiv deltagelse dersom aktivitetene besto av mye kroppskontakt.

Rammer kan knyttes til alle faktorer som omhandler omgivelsene rundt undervisningen, og kan derfor også betegnes som rammefaktor. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 100) kan

dette være forhold som begrenser eller muliggjør undervisningen. Formelle bestemmelser om skolens virksomhet og uformelle holdninger til skolen fra foreldrene kan være samfunnsmessige rammefaktorer. Her kan tid, materiell, økonomi og det fysiske miljøet i og rundt skolen også være med å fremme eller hemme virksomheten i skolen (Universitetet i Agder, u. å.). Som kroppsøvingslærer vil tilgang på utstyr, størrelse på gymsal, sammensetning og størrelse på gruppestørrelse og organisering av lærerstaben ha mye å si. Lærerens oppfatning og skolens kultur vil ha stor betydning for hvordan rammefaktorene virker inn (Sandvoll & Allern, 2014, s. 313). For å kunne utnytte anlegg og tilgjengelig utstyr på en god måte må læreren utøve god fantasi. Fysiske rammefaktorer kan i mange tilfeller begrense aktivitetene som læreren planlegger og gjennomfører. Kroppsøvingsfagets egenart er en viktig faktor i planleggingsprosessen, en av særegenheten er variasjonene i læringsarenaer. Det at elevene bruker tidligere erfaringer med bevegelser og kroppen til å utvikle kompetanse i faget gjør at kroppsøving skiller seg fra andre fagene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Undervisningen kan foregå inne i mange forskjellige rom, eller ute til alle årstider (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 72). Des mer utnytting av rammefaktorer desto mer innholdsrik og variert vil undervisningen bli (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 51).

3.2. Anerkjennelsesteori

Anerkjennelsesteori er ifølge Honneth (Jordet, 2020, s. 89) den anerkjennelsen som ligger til grunn for at mennesker skal ha en vellykket og fri selvrealisering, bygge menneskets selvforhold og sunne psykiske utvikling. En positiv identitetsutvikling baserer seg på utvikling av selvvverd, selvtilit og selvrespekt hos menneske. Honneth mener anerkjennelse er et begrep som kan bli sett på som et grunnleggende antropologisk behov der de intersubjektive relasjonene etableres, videreutvikles og deretter forbedres ut fra en normativ forventning (Jordet, 2020, s. 89).

I opplæringslova (1998, § 1-1) heter det:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Gjennom blant annet solidaritet, likeverd, nestekjærlighet og respekt for menneskeverdet skal opplæringen vise anerkjennelse til elevene. Dette er nedfelt i loven, og dermed noe alle lærere i skolen må legge vekt på i opplæringen. Anerkjennelse handler om å bli respektert og forstått, sett og hørt (Drugli, 2012; Honneth, 2008).

Anerkjennelse baserer seg på et likeverdig og gjensidig forhold mellom partene i relasjonen, i dette tilfellet lærer og elev. I et gjensidig forhold vil partene søke anerkjennelse fra hverandre gjennom gjensidig forståelse og respekt av hverandres erfaringer, tanker, følelser og meninger. Vi blir nødt til å bekrefte hverandre. Se hverandre. Lytte til hverandre. På denne måten kan en utvikle et helhetlig selvforhold (Drugli, 2012; Honneth 2008). Men læreren vil ha en «definisjonsmakt» fordi maktbalansen er skeiv. Læreren som den profesjonelle voksne vil ha en større makt i relasjonen, derfor kan lærerens atferd ha påvirkning på elevens holdning til omgivelsene og seg selv (Drugli, 2012, s. 49). En negativ lærer- elevrelasjon kan påvirke lærerens evne til å gi positiv bekreftelse og anerkjennelse (Drugli, 2012, s. 59).

Honneth (2008) deler anerkjennelse inn i tre ulike livssfærer; den private sfære (kjærlighet), den offentlige sfære (rettigheter) og den sosiale sfære (sosial verdsetting/solidaritet).

Anerkjennelse i den private sfære - kjærlighet

Anerkjennelse i den private sfære handler om å se kjærlighet som noe mer enn seksuelle og intime relasjoner. Begrepet har i denne sammenheng et mer nøytralt forhold, og innebærer alle relasjoner som har følelsesmessig betydning, i denne sammenheng vil dette være elev-elev relasjon eller lærer - elev relasjoner. I den gjensidige erfaringen av kjærlighet er begge avhengig av hverandre med hensyn til deres behov (Honneth, 2008, s. 104). Honneth (2008, s. 113) mener kjærlighet er avgjørende for at et menneske, i denne sammenhengen vil det være eleven, skal kunne utvikle selvtillit og tillitsfulle relasjoner til andre. Læreren må skape tillit til elevene gjennom å se og lytte til dem, og arbeide for å se læringen gjennom barnets øyne (Hattie, 2009; Jordet, 2020). Kroppsøvlingslærerens måte å møte elevene på har stor betydning for hvordan elever opplever meningsfull læring (Drugli, 2012, s. 49-50).

Anerkjennelse i den offentlige sfære - rettigheter

Anerkjennelse i den rettslige sfære handler om at alle individer har rett til lik behandling, uansett sosial og kulturell bakgrunn, kjønn, funksjonsevne og religion, og dermed oppleve aksept for sin eksistens (Jordet, 2020; Honneth, 2008). Slike rettigheter som handler om likeverd finner vi blant

annet i FNs barnekonvensjon, FNs menneskerettighetserklæring, Norges Grunnlov og opplæringsloven. Eksempelvis har elevene rett til å få opplæring ut fra sitt nivå og sine egne forutsetninger: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat* (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Anerkjennelse i den sosiale sfære - sosial verdsetting/solidaritet

Sosial verdsetting handler om individets særegne egenskaper, som personlige og individuelle egenskaper, kunnskap og kompetanse. Sosial verdsetting oppnås når individet blir sosialt verdsatt (Honneth, 2008, s. 130-131). Lærere bør legge til rette for et klassemiljø der alle elever verdsettes som like viktige deltagere, og der alle opplever at deres egenskaper, kunnskaper og kompetanse blir etterspurt. Elever som ønsker sosial verdsettelse må møte medelevene sine på samme måte (Jordet, 2020, s. 275).

3.3 Sosiokulturell læringsteori

Moderne pedagogikk har særlig benyttet seg av tenkningen til den russiske psykologen Lev Vygotsky, som av noen betraktes som hovedtalsmann for det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe & Igland, s. 74). I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir det sosiale samspillet mellom mennesker vektlagt, og kulturen barna vokser opp i vil ha konsekvenser for hva og hvordan eleven lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Vi mener derfor at dette perspektivet passer for vår oppgave, fordi vi ønsker å belyse hvordan sosiale relasjoner og kontekst påvirker aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget. Sosiokulturell tenking handler om å se sammenhengen mellom individet og fellesskapet og læringsmiljøet, som vi så på i forrige kapittel, er derfor et sentralt aspekt (Hasse, 2013; Dysthe, 1999).

3.3.1 Bruk av redskaper

Vygotskys utgangspunkt var at mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Disse aspektene kan spille ulike roller og virke sammen på ulike måter. Et viktig aspekt i Vygotskys syn på læring, er at menneskets evner ikke avgjøres av biologiske forutsetninger, men av at individet kan utvikle og bruke redskaper. Redskapene forandrer vårt forhold til omgivelsene, hva vi gjør og hvordan og hva vi lærer (Säljö, 2016; Vygotsky, 1978).

Vi kan skille mellom ulike typer redskaper. Når vi spiller ballspill i kroppsøvingstimene, eksempelvis fotball, bruker vi en ball. Denne ballen er et *fysisk redskap* laget for å spille fotball. I spillet har vi også regler og instruksjoner, som er *intellektuelle redskaper*. De forteller oss hvordan vi skal spille, og de samme reglene kan brukes verden over. Slike mentale redskaper kan også være fagbegreper, i eksempelet med fotballspilling kan det være «avspark», «hat-trick» og «offside». Andre som kan de samme begrepene, forstår akkurat hva du mener med bruk av et enkelt ord. For at «offside» skal være en regel som brukes i spillet, må fotballbanen være tydelig merket med streker. Disse strekene er fysiske redskaper, men de får en symbolsk (intellektuell) betydning når vi spiller fotball. Strekene blir da *kulturelle redskaper* (Säljö, 2016, s. 108-109).

Ifølge Vygotsky er det er redskap som er viktigere enn alle de andre redskapene; språket. Språket er redskapenes redskap («The tool of tools») (Vygotsky, 1978). Vi bruker språket til å mediere verden - beskrive, tolke og analysere verden på mange ulike måter. Vygotsky hevder at denne evnen til å ta avstand fra verden og kunne se på den fra ulike perspektiver, er grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning. Mennesker fødes inn i en verden av kommunikasjon med omgivelsene. Øyekontakt, berøring, latter, tale og andre måter å kommunisere på, innebærer at barnet blir en del av et sosialt fellesskap med normer, regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden. En viktig del av å være et sosialt vesen er å lære å ta andre menneskers perspektiv (Säljö, 2016, s. 111-112). Å samarbeide med, forstå og respektere andre så vi i kapittel 2.1 at er sentrale verdier i kroppsøvingfaget.

Sosialisering kan ofte sees på som en prosess der omgivelsene overfører oppfatninger, kunnskaper og teorier til et passivt barn. I et sosiokulturelt perspektiv ser man imidlertid barnet som en aktiv part som bidrar til å sosialisere seg selv. «Omgivelsene utgjør de omstendighetene der barnet utvikler sin identitet, sine interesser, sin kompetanse og sine synspunkter i samspill med andre, men barnets egen aktivitet er det som gjør at barnet kan ta til seg erfaringer» (Säljö, 2016, s. 114). Vygotsky hevdet at kunnskap og erfaringer først eksisterer og blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker, og i disse prosessene er språket avgjørende.

3.3.2 Den proksimale utviklingszone

Sentralt i Vygotskys læringsteorier er hans syn på utvikling. Han hevder at læring trekker med seg utviklingen, noe som gjør at utviklingsprosesser vil være umulige uten at læring skjer. Dette er to sammenvevde prosesser (Vygotsky, 1978; Dyste & Igland, 2001).

Det ble kjent at evnen til barn med samme utgangspunkt for mental utvikling varierte i stor grad under lærerens veiledning. Det ble klart at barna ikke var i samme alder mentalt, og det ble tydelig at det etterfølgende løpet av deres læring ble forskjellig. Denne forskjellen i mental utvikling kalles for den proksimale utviklingssonen. Det er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemt av uavhengig problemløsning, og nivået av potensiell utvikling som bestemt ved problemløsning under voksenveiledning eller i samarbeid med mer kompetente (vår oversettelse) (Vygotsky, 1978, s. 86).

Den proksimale utviklingssonen er altså avstanden mellom hva eleven klarer å utføre alene, og hva eleven kan oppnå ved hjelp fra andre elever eller lærere. I skolen kan man si at eleven vil kunne lære et begrenset innhold alene, men vil kunne strekke seg lengre sammen med andre. Dette kan ses på som en av hovedtankene bak tilpasset opplæring: det handler om å gi elevene oppgaver de gradvis klarer å mestre, og som bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. «Instruction creates the zone of proximal development» (Vygotsky, 1987, sitert i Flem, 2000, s. 25). Vi forstår dette som at man gjennom undervisning kan påvirke elevens utviklingspotensial, som i praksis kan være å gi elevene oppgaver der de kan mestre i samarbeid med andre elever som har mer kompetanse innenfor et gitt område. Elevene kan altså lære både av medelever og lærer, noe som krever et godt læringsmiljø (Flem, 2000, s. 41).

3.4. Medbestemmelse

Bruk av ulike motivasjonsfaktorer som kan fremme aktiv deltagelse og lærelyst, samtidig som en ser på hvilken betydning lærerens strategier har å si for dette, er sentralt for vår oppgave. Derfor velger vi å ta i bruk teori om medbestemmelse, selvbestemmelse og motivasjon, da vi mener det får frem ulike sider av elevmedvirkning i en undervisningskontekst.

Skolen må sørge for at elevene blir hørt. Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema som i kroppsøvingfaget handler om å fremme evne til refleksjon og samspill, i tillegg til å medvirke til at elevene får kunnskap og forståelse av demokratiske spilleregler og verdier gjennom samarbeid og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Barnets medbestemmelse og selvbestemmelse er nedfelt i barneloven (1981, § 31). Der står det at barn som er i stand til å ha egne synspunkter skal ha mulighet til å si sin mening. Barnets rett til medbestemmelse kommer også frem i barnekonvensjonen (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12). Selvbestemmelse handler om at elever tar ansvar for å ta egne valg og bestemme over selv, mens medbestemmelse handler om å ha krav på, ansvar for og rett til å delta i fellesskapet (Klafki, 2001, sitert i Engebretsen, 2016, s. 104).

I læreplanens overordnede del står det at opplæringslovens formålsparagraf er grunnmuren i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3). Et av de viktigste verdigrunnlagene i opplæringen bygger på demokrati og medvirkning. De demokratiske verdiene skal fremmes gjennom aktiv deltagelse, og elevene skal bli bevisst på minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for dialog, samarbeid og meningsbrytning. Skolen er en arena der elever opplever demokrati i praksis, der de blir lyttet til, har reell innflytelse og påvirkning på egen skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 222) poengterer at selv om elever får medbestemmelse, skal ikke lærerens ansvar nedtones. Læreren må legge til rette for at elevene blir i stand til, og får frihet og tid til å ta ansvar for medbestemmelse.

3.4.1 Motivasjon

Det blir ofte sagt at motivasjonsteori er opptatt av å svare på hvorfor-spørsmålet, der formålet er å undersøke atferdens «hvorfor». Teorien handler om de prosessene og strukturene som gir mening for indre og ytre stimuli, og retter seg mot de behovene som må bli tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017, s. 3). For at barn og unge skal tilegne seg kunnskap er motivasjonen viktig. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 118) skiller mellom indre og ytre motivasjon. Jacobsen (2012, s. 2) sier at indre motivasjon er nært knyttet opp mot barns utholdenhet og glede ved læring innen motivasjonsteori. Deci og Ryan (1985, s. 32) definerer indre motivasjon som et medfødt behov for kompetanse og selvbestemmelse. For å bli motivert må personene føle seg fri for press. Ved ytre motivasjon derimot, vil eleven gjennomføre aktiviteten fordi eleven kan oppnå fordeler

(Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 119). Behovet for kompetanse og selvbestemmelse er tett sammenvevde, og blir ofte referert sammen. Kort fortalt kan det forventes at jo mer kompetent en person oppfatter seg selv å være i aktiviteten, jo mer indre motivert vil en person være i aktiviteten. Forutsetningen er da at aktiviteten er passe utfordrende og at personen opplever kompetanse innenfor konteksten av en viss selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 58-59). Elever vil kunne oppleve økt kompetanse dersom en mestrer aktiviteten eller får positive tilbakemeldinger, dette vil igjen øke den indre motivasjonen. Motsatt vil opplevd inkompetanse oppstå dersom aktiviteten ikke kan mestres og det gis negative tilbakemeldinger. Dette vil svekke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985, s. 63).

3.4.2 Selvbestemmelse

Selvbestemmelse blir sett på som nødvendig for indre motivasjon, derfor har flere teoretikere hevdet at egenmotiverte aktiviteter baserer seg på behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 30). Deci og Ryan (1985, s. 59) viser til flere studier som peker på at mennesker velger aktiviteter av høyere vanskelighetsgrad når de står fritt til å velge selv, flere av studiene kunne vise til at det også bidro til økt indre motivasjon og større glede. Deci og Ryan (1985, s. 34) sier følelsen av interesse spiller en viktig rolle i egenmotivert atferd. Videre peker de på at mennesker opplever nytelse og interesse når de er iboende motiverte, samtidig som de føler seg kompetente og selvbestemmende.

Selvbestemmelsesteori er en empirisk teori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling. Teorien er spesielt opptatt av hvordan sosial-kontekstuelle faktorer støtter eller hindrer menneskers fremgang gjennom tilfredsstillende av deres grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 1985, s. 3). Tilhørighet er assosiert med en elev som føler seg likt, respektert og verdsatt av lærer og medelever. Elever som føler tilhørighet har større sannsynlighet for å løse vanskelige oppgaver knyttet til læring (Niemi & Ryan, 2009, s. 139). Å vise omsorg, varme og respekt til elevene er gode strategier for å styrke tilhørigheten (Niemi & Ryan, 2009, s. 141). Kompetanse referer til opplevelsen av å produsere atferdsmessig utfall, der elevene føler seg i stand til å møte utfordringene i aktiviteten. For å øke kompetansen til eleven trenger eleven relevante tilbakemeldinger og optimalt utfordrende læringsoppgaver (Niemi & Ryan, 2009, s. 141). Autonomi refererer til opplevelsen av atferd som er selvbestemt, reflektert og frivillig (Niemi & Ryan, 2009, s. 135). Å gi valg og meningsfulle begrunnelser for læringsaktivitetene er gode strategier for å styrke autonomien, samtidig som det er viktig å

anerkjenne elevenes følelser om de gitte læringsaktivitetene, minimere press og kontroll (Niemi & Ryan, 2009, s. 141).

4. Metode

4.1 Begrunnelse for valg av metode

Begrepet metode har sitt opphav fra det greske ordet *methdos*, og betyr å følge en bestemt vei mot målet. For å realisere et forskningsarbeid blir det brukt anerkjente fremgangsmåter, begrunnelsene for disse fremgangsmåtene kalles metodelære (Befring, 2015, s. 36). I utdanningsvitenskap er et vanlig å skille mellom tre sentrale forskningsmetoder: kvalitative, kvantitative og historiske forskningsmetoder (Befring, 2015, s. 37).

Vi mener at en kvalitativ tilnærming er best egnet for å belyse vår problemstilling: *Hvordan beskriver og begrunner kroppsøvlingslærere egne strategier for å tilrettelegge for aktiv deltagelse for alle elever?* Kvalitativ forskningsmetode har ofte fokus på opplevelser og erfaringer fra ulike kontekster, og omfatter holdninger, interesser og utfordringer. Dette kan innhentes ved hjelp av blant annet personlige intervju og observasjon. På bakgrunn av de opplysningene vi er ute etter, vil vi bruke personlige intervju for å innhente data. Da kan vi få innsikt i kroppsøvlingslærernes tanker, mål og bekymringer (Befring, 2015, s. 38). Det vi er ute etter er lærernes subjektive begrunnelser for og beskrivelser av hvilke strategier de velger å ta i bruk, noe vi mener kan være vanskelig å få forståelse for gjennom observasjon.

4.2 Fenomenologi

Et fenomenologisk perspektiv «setter fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser» (Befring, 2015, s. 109).

Fenomenologiske studier tar utgangspunkt i virkeligheten som informantene selv opplever den, fordi at å forstå informantenes livsverden gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger. Her er det viktig å få innsikt i informantenes forståelse for og begrunnelser av hva de gjør og ikke gjør i ulike kontekster (Befring, 2015, s. 109). Det er nettopp dette vårt forskningsprosjekt skal legge vekt på; lærernes subjektive opplevelser rundt bruk av strategier for å tilrettelegge for aktiv deltagelse i kroppsøvingstimen.

I en fenomenologisk studie er det viktig at vi som forskere er åpne for informantenes erfaringer, da det er disse erfaringene vi skal gå i dybden på. Vi skal først utforske hvilken mening informantene legger i sine erfaringer av et fenomen, og deretter beskrive de trekkene som er

felles. De felles erfaringene gir grunnlag for en generell forståelse av det vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 36).

4.3 Hermeneutikk

Humanvitenskapene betegner hermeneutikken som tolkning av noe som har mening (Kvarv 2021; Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom fortolkning av tekster forsøker forskeren å søke en mening. Forskeren, som i dette tilfellet fungerer som tolker, har en viss forforståelse i sitt arbeid med fortolkningen. Tolkeren har ubevisste antagelser som vil prege prosessen i en viss grad, dette kalles *forståelseshorison*t (Kvarv, 2021, s. 83). Dette gjør at vi må være bevisst på vår forskerrolle, og hvordan vi som forskere kan påvirke datainnsamlingen og analysen i denne studien.

Intervjusituasjonen kan ofte kreve innlevelse fra intervjuerens side, og dermed kan vi som forskere forsterke konstruksjonen av datamaterialet. Her kan det være en berikende at vi er to forskere som kan diskutere tolkningene i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). I intervjusituasjonen har vi gjort vårt beste for å sikre at vi tolker svarene på den måten informantene mener. Det har vi blant annet gjort ved å gjenta noe av det de har sagt og spurt om vi forstår det riktig hvis vi tolker det på en gitt måte. I prosessen fra lydopptak til tekst har vi skrevet ordrett det som ble sagt i lydopptaket, og dermed kan det være lite rom for tolkning. Vi tar dog forbehold om at bruk av ironi og bevisste overdrivelser da vil bli en del av datamaterialet. Hermeneutikk som metode er en subjektiv fortolkende prosess som bidrar til en dypere forståelse av teksten (Befring, 2015, s. 20-21). Kvalitativ forskning kan derfor sees i sammenheng med hermeneutikken, da målet er å få et dypere meningsinnhold enn det som kan virke innlysende. Vi har tolket materialet på en måte vi mener informantene vil kjenne seg igjen i. Ved å knytte fortolkningene opp mot teori, vil dette gi økt innsikt og forståelse av tematikken i studien. Vi har begge tilnærmet lik erfaring med kroppsøvingfaget. Kroppsøvingstimene var alltid de kjekkeste timene og vi var begge aktivt deltagende i timene. Våre holdninger og erfaringer kan være med på å fargelegge fortolkningene av datamaterialet.

4.4 Kvalitative forskningsintervju

En kvalitativ tilnærming innebærer et godt samarbeid mellom forsker og informant. Målet for forskeren er å beskrive kompleksiteten av fenomenet som er knytt til problemstillingen, dette gjøres ved å bære frem informantens perspektiv (Postholm, 2010, s. 22). Som nevnt over vil vi bruke personlig intervju i datainnsamlingen, og det empiriske materialet blir registrert som lydopptak eller tekst. På denne måten har forskeren mulighet til å få en dypere innsikt i informantens opplevelser og erfaringer fra ulike kontekster (Befring, 2015, s. 38-39). Kvarv (2021, s. 157) beskriver at kvalitativ metode gir mulighet til nærhet til informanten, der situasjonen er preget av kommunikasjon og interaksjon. Metoden kan beskrives som en sosial prosess der man stadig tolker, justerer og kommer med frem-og-tilbakevendinger i prosessen. Han peker videre på at målet hele tiden er at forskeren klarer å sette seg inn i og forstå informantens situasjon (Kvarv, 2021, s. 157). Intervjuene kan struktureres på ulike måter, i noen tilfeller vil intervjuet oppleves som en fri samtale med bestemte temaer. Etter intervjuet må materialet transkriberes, det vil si å overføre lydopptak eller notater til tekst (Befring, 2015, s. 74). Ulempen ved intervju er at informanten ikke har mulighet til å opptre anonymt, dette kan få uheldige følger for validiteten. Eksempelvis kan det være at de ikke tør å si hva de mener. Vi som forskere må dermed være bevisst på å etablere tillit til informanten i prosessen (Befring, 2015, s. 76). Vi har også sikret informantene om at datamaterialet vi får inn blir anonymisert og lagret på et sikkert sted (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). Den kvalitative forskningsprosessen har flere faser som glir inn i hverandre, der teori og empiri vekselvis inngår i et dynamisk opplegg (Kvarv, 2021, s. 157). På bakgrunn av vår problemstilling har vi valgt en kvalitativ tilnærming som metode. Problemstillingen inviterer til en dypere helhetsforståelse av enkeltfenomen, der det å forstå sosiale prosesser og kompliserte sammenhenger er sentralt for å kunne belyse vår tematikk (Kvarv, 2021, s. 158).

Vi har begge erfaringer med kroppsøvingfaget fra egen skolegang, student og som lærer. Grunnen til at vi har valgt å fokusere på mellomtrinnet er fordi vi ser for oss å jobbe der i fremtiden. Samtidig viser forskning (Moen, et al., 2018) at motivasjonen og trivselen i faget går ned des eldre en blir, det er derfor interessant å se hvordan lærere jobber med problemstillingen på mellomtrinnet.

4.5 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju vil bli brukt i innhenting av data. Et semistrukturert intervju er et intervju der spørsmålene er formulert på forhånd, men intervjueren kan bestemme rekkefølgen underveis (Thagaard, 1998, s. 81). De gir likevel oss som forskere muligheten til å være kreativ innenfor intervjuets rammer. På forhånd kreves det god forberedelse gjennom grundig litteraturstudier og utarbeidelse av en god intervjuguide. Intervjuguiden vår består av spørsmål og gitte temaer som skal være styrende, men som kan avvikes fra. Ved å lytte til informantene kan man oppleve at man kommer innpå det bestemte temaene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Denne fleksibiliteten har gjort at informantene våre har kunnet fortelle etter egne forutsetninger, samtidig som vi som forskere har kunnet følge med. Dette er i tråd med Thagaards (1998, s. 81) beskrivelser av at når vi som forskere følger med på informantene, åpner det muligheten for å stille utdypende spørsmål. Vi har benyttet denne metoden fordi den tillater intervjuobjektene å gå i dybden på og begrunne sine svar. Ettersom vi er to forskere i denne undersøkelsen, har vi laget felles oppfølgingsspørsmål på forhånd som ble brukt i intervjuene. På den måten ble intervjuene utført så likt som mulig. Likevel stilte vi andre utdypende spørsmål der det var naturlig.

Vi som forskere har vært bevisst på å ikke gi en ide om vårt personlige syn til informantene. Samtidig kan det forekomme feilinformasjon, selv om forskeren opptre som nøytral. Dersom informantene svarer noe de tror forskere ønsker eller hindrer å svare vil det implisitt ligge mangel på informasjon i materialet som blir samlet inn (Postholm, 2010, s. 69). Konteksten og relasjon er viktige elementer i intervjusituasjonen, da en kvalitativ tilnærming består av et møte mellom mennesker med ulike verdier, normer, levekår og livserfaringer der omgivelsene kan påvirke forskeren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2012).

4.6 Utvalg og rekruttering

I denne studien valgte vi å intervju et strategisk utvalg lærere på mellomtrinnet. Det betyr at vi velger informanter vi mener har relevant erfaring og kunnskap (Dalland, 2012, s. 163). I utvalget ville vi intervju både nyutdannede lærere og lærere med lengre erfaring, for å få et best mulig bilde på hvordan ulike lærere tilrettelegger for aktiv deltagelse. Vi mener det er interessant å forsøke å få svar på hvilke holdninger og erfaringer ulike lærere med ulik erfaring har med tanke

på et kroppsøvingsfag i endring. Kriteriet var at alle informantene skulle ha lærerutdanning de med kroppsøving i fagkretsen og jobbe på mellomtrinnet. Vi ønsket at lærerne skulle ha minimum 60 studiepoeng i kroppsøvingsfaget, av våre åtte informanter har syv informanter 60 studiepoeng i kroppsøvingsfaget. Siste informant har ikke fordypning i kroppsøving, men informanten har lang erfaring som kroppsøvingslærer, noe vi likevel ser på som relevant for våre studie da vi ønsket å intervjuere lærere med ulike erfaringer, noen nyutdannede og noen med lang erfaring i skolen. Vi kom i kontakt med informantene ved bruk av snøballmetoden. Informantene rekrutteres da ved at vi kontakter kroppsøvingslærere som har kunnskap om temaet, som igjen viser til andre kroppsøvingslærere som kan være aktuelle å komme i kontakt med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Vi opplevde at kroppsøvingslærerne vi kom i kontakt med var hjelpelige, og at vi raskt fant relevante informanter til vår studie. Alle vi spurte var positive til å delta. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49-50) er det ingen nedre eller øvre grense for antall informanter i en kvalitativ studie, men de oppgir at 10-15 informanter er vanlig. Samtidig legger de vekt på at begrensninger på økonomi og tid er en grunn til at en ofte må begrense utvalget til færre enn 10 i studentprosjekter. Siden vi hadde begrensninger på både tid, og utfordringer knyttet til koronasituasjonen begrenset vi utvalget vårt til åtte informanter. Tre kvinnelige lærere og fem mannlige lærere fra barneskolen, alle med mest erfaring fra mellomtrinnet. To av lærerne var nyutdannet og har jobbet under tre år i skolen, fire av lærerne har jobbet i skolen i over 20 år eller mer. Informantene er fra skoler fra bygd og by i ulike deler av landet.

4.7 Intervjuguide

Når det utarbeides en intervjuguide er det flere krav som stilles. Først og fremst må spørsmålene være entydige og tydelige, uten vanskelige ord. I et semistrukturert intervju snakkes det om fleksibilitet, og svarene man får er ofte åpne og frie. Vi har vært bevisste på å ikke stille ledende spørsmål, dette er et grunnleggende krav i forskningen, da en ikke skal legge noen føringer for svarene (Befring, 2015, s. 75). Befring (2015, s. 75) peker på flere viktige prinsipper som kan hjelpe forskeren i sin utarbeidelse av intervjuguiden. Prinsippene vi har tatt utgangspunkt i er som følger:

1. *Tillitsfremmende spørsmål.* Intervjuet skal starte med konkrete og nære spørsmål før en går videre på det empiriske kompliserte problemstillingene. Målet er å skape en kommunikasjon basert på tillit.

2. *Ikke favorisere svar.* Dette handler blant annet om å ikke stille ledende spørsmål.
3. *Oppmuntre.* Vil ønsker oppriktige svar, og skal derfor oppmuntre informanten ved å lytte, vise forståelse og opptre nøytral.

Spørsmålene skal bidra til å holde samtalen i gang, fremme positiv interaksjon og motivere informanten til å snakke om følelser og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31). Intervjuguiden starter med personlige spørsmål som har til hensikt å finne svar på alder, utdannelse og erfaring. Dette bidrar til å komme godt i gang og informanten får fortelle om seg selv og sin bakgrunn (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31). Resten av intervjuguiden er lagt opp etter de ulike temaene vi har redegjort for i teorikapittelet. Under hvert tema har vi spørsmål som går på begrepsavklaringer før vi fortsetter den uformelle samtalen om de gitte temaene. Spørsmålene vi har utarbeidet er formet slik at informantens egne betraktninger og meninger kan komme frem. Oppfølgingsspørsmål blir stilt der det følte naturlig (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31). Siste del av intervjuguiden består av mer generelle spørsmål som er greie å svare på, noe som har vært fremstilt som en fin måte å runde av intervjuet på (Thagaard, 1998, s. 87). Vi stiller godt forberedt til intervjuet, og kan spørsmålene omtrent utenat. Selv om vi avviker fra intervjuguiden flere ganger, hjelper den oss med å holde en rød tråd gjennom intervjuet.

4.8 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et pilotintervju med en kroppsøvingslærer fra en annen skole. Han kom med gode tilbakemeldinger, og vi gjorde derfor noen små justeringer i intervjuguiden. Tilbakemeldingene handlet om rekkefølgen på spørsmålene for å få en best mulig flyt i samtalen. Vi hadde fire informanter hver vi skulle intervjuer. Vi ga intervjuguiden til informantene et par dager i forkant, slik de fikk mulighet til å forberede seg. Gjennomføringen av intervjuet foregikk på informantens arbeidsplasser i perioden desember – februar 2022. Før intervjuet gikk vi gjennom informasjon som var tilsendt på forhånd om informert samtykke og taushetsplikten. Vi presiserte at det var lov å trekke seg fra studien uten begrunnelse, og at dataene ble slettet etter studiets slutt. Informanten ble minnet på at alt ville bli anonymisert. Vi informerte også om at dersom en ikke ville svare på et spørsmål ville vi gå videre. Deretter startet vi intervjuet med spørsmålet om bakgrunnen til informantene. Vi opplevde begge en god atmosfære og et godt samspill med alle informantene gjennom intervjuene. Ved å gjøre lydopptak

sikret vi oss alle detaljer i intervjuet, og det var lett å være «til stede» i samtalen og lytte til informanten. Notatene ble bevart i sikkerhet etter gjeldende retningslinjer fra USN (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). Ved forskningsstudiets slutt blir alle dataene anonymisert og lydopptakene slettet.

4.9 Databehandling - transkribering og analyse

Datainnsamlingen startet i midten av desember, og var ferdig i begynnelsen av februar. Som nevnt over benyttet vi lydopptak, og vi var raske med å starte transkriberingen etter hvert intervju, dette er i tråd med Nilssen (2012, s. 47) som mener man ideelt sett bør transkribere så raskt som mulig etter opptaket, og helst før neste opptak. Å transkribere handler om å oversette språket fra muntlig til skriftlig form. Det er lettere å få oversikt over datamaterialet når det struktureres i tekstform, og dette kan sees på som begynnelsen av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Fordelen med å transkribere selv er mange. Når forskeren får lytte og skrive blir viktige setninger tydelige, nye tanker kommer opp, og en blir godt kjent med datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 47). Transkriberingen består av flere fortolkningsmessige problemstillinger som vi må ta stilling til. For å få en korrekt tolkning og forståelse av transkriberingen har vi valgt å notere småord som: «eh», «hm», «mhm». Dette kan indikere at informanten nøler eller er usikker (Nilssen, 2012, s. 49). Intervjuene er skrevet om på nynorsk og bokmål ut ifra hvilket språk informantene snakker. Etter å ha transkribert intervjuene, laget vi en liste over aktuelle temaene vi ville belyse for å kunne svare på problemstillingen, deretter ble svar fra hvert av intervjuene lagt til under de ulike temaene. En slik tematisk bearbeidelse krevde at vi fulgte intervjuguiden, og tok opp de aktuelle temaene som ble tatt opp i intervjuene (Dalland, 2012, s. 182).

4.10 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet uttrykker stabilitet og nøyaktighet av data (Befring, s. 53, 2015). Det er vanskelig å reprodusere data i kvalitative studier, derfor kan det stilles spørsmål om reliabilitet er et begrep som kan egne seg i denne sammenheng. I kvalitative forskningsundersøkelser er det et grunnleggende krav å gjennomføre prosessen på en reliabel måte. Dette forutsetter at forskningsprosessen har nøyaktige beskrivelser fra start til mål, slik at prosedyrene i nye studier kan følges av andre (Befring, s. 56, 2015). I vår oppgave må troverdigheten knyttes til konteksten

der den mellommenneskelige prosessen finner sted, da denne prosessen ikke kan gjentas i fremtiden (Thagaard, s. 179, 1998). For å gjøre dataen som blir presentert så konkret som mulig, har vi skrevet i direkte tale der det har vært naturlig i analysen. Dette bidrar til å underbygge våre fortolkninger. For at tolkningen av presentasjonen skal være pålitelig har vi reflektert over og beskrevet hele forløpet til forskningsundersøkelsen.

4.11 Validitet

Validitet handler om gyldighet, og hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Neteland & Aa, 2020). Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) peker på at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og deler det inn i syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Gyldigheten til undersøkelsen vår avhenger av at vi har innhentet relevant teori som kan knyttes til problemstillingen på en logisk måte. I planlegging avhenger validiteten blant annet av om vi har formulert en problemstilling som det er mulig å svare på, og om metoden vi har brukt passer til problemstillingen vår. Det handler altså om hvor godt vi måler det vi vil undersøke (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Forskingen vår bør fra et etisk perspektiv produsere kunnskap som er til nytte for (i vårt tilfelle) kroppsøvingslærere og andre som jobber i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I intervjuing har validitet med intervjupersonens troverdighet og selve intervjuingens kvalitet å gjøre. Vi har brukt en godt utarbeidet intervjuguide i intervjuet med kompetente kroppsøvingslærere som har mye kunnskap om temaet. Underveis i intervjuet prøvde vi hele tiden å kontrollere at vår tolkning av det som ble sagt stemte, ved å gjengi svarene og spørre «forstår jeg deg riktig ...?». Vi har valgt å skrive ordrett fra lydfilene, og vi mener derfor at overføringen fra muntlig til skriftlig form er gyldig. Vi har sett over transkripsjonene flere ganger og stilt oss spørsmålet: Hva mente informanten her? Er våre tolkninger gyldige? Undersøker vi hensikten med oppgaven? (Skovholt et. al., 2021, s. 91). Vi mener oppgaven styrkes ved at datamaterialet tolkes av to forskere, da vi har hatt mulighet til å bruke mye tid på å diskutere tolkningene. Vi har forsøkt å sikre oppgavens validitet ved å redegjøre for hele prosessen, slik at leseren kan se hvilke spilleregler som er brukt i hver fase. Her er det viktig at vi som forskere er bevisst vår egen rolle, og at de forventninger en har kan påvirke funnene (Postholm, 2010; Befring, 2015). I rapporteringen handler det om hvorvidt oppgaven vår gir en valid beskrivelse av funnene vi har kommet frem til, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. Som vi allerede har

vært inne på kan våre erfaringer og opplevelser fra kroppsøvningsfaget ha hatt innvirkning på våre valg i oppgaven knyttet til teori, metode, analyse og resultater som har blitt vektlagt.

4.12 Veien videre

I fremtiden hadde det vært interessant for oss å sette oss inn i andre studier der fokuset var på både lærerne og elevene. Da kunne vi sett på hvordan lærere og elever har opplevd faget etter at fagfornyelsen satt seg ytterligere i lærernes undervisningspraksis. Vi får inntrykk av at mange lærere ikke har kommet ordentlig i gang med fagfornyelsen, og at det er litt prøving og feiling i starten med mange tanker og ideer. Vi kunne undersøkt om strategiene for tilrettelegging for aktiv deltagelse for alle elever hadde endret seg, og om de kroppsøvingssikre elevene vil kreve mer tilrettelegging for aktiv deltagelse på grunn av fagets endrede fokus. Samtidig kunne vi rettet et større fokus på elevene, der vi fikk innblikk i elevens tanker rundt tilretteleggingen av aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget.

5. Drøfting og funn

I dette kapittelet presenteres funn og drøfting av datamaterialet. Funnene er drøftet med utgangspunkt i tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2 og 3. Først blir utvalg og skoler presentert, deretter redegjør vi for sentrale begreper. Videre drøfter vi ulike strategier kroppsøvlingslærerne beskriver i sin tilretteleggelse av aktiv deltagelse i kroppsøvlingsfaget. Strategiene blir drøftet ut ifra lærerrollen og hvordan lærerne bruker sin rolle inn i dette arbeidet.

5.1. Presentasjon av utvalg og skoler

Informant 1 er i slutten av 20-årene. Han har master i idrettsvitenskap og pedagogisk utdanning ved siden av. Han har jobbet som lærer på 5. trinn i 1,5 år. På skolen har han 10 timer med kroppsøving i uken. Han ønsker å lære elevene små ting som gjør det enklere for elevene å være aktiv på fritiden. For han er det viktig at elevene har lyst til å bevege seg, og fokuset på bevegelsesglede er derfor stort.

Informant 2 ble over 30 år før hun fant ut at hun skulle bli lærer. Nå er hun i siste halvdel av 30-åra og utdannet grunnskolelærer, der studieløpet blant annet besto av 60 stp. med idrett og friluftsliv. Hun har allerede fått erfaring fra både barne- og ungdomstrinn. Nå jobber hun på 5. trinn og trives der. Hun mener at læringskurven har vært bratt da hun har hatt grupper med store utfordringer. I kroppsøvlingsfaget er samspill, mestring og det å finne glede i fysisk aktivitet det aller viktigste, ifølge informant 2.

Informant 3 er allmennlærer og har grunnfag i kroppsøving. Hun er i første halvdel av 50-årene og har jobbet som lærer i rundt 30 år. Hun mener det er mange ting som er viktig i kroppsøvlingsfaget, men trekker frem det å bli selvsikker på å bevege seg som et av de viktigste punktene.

Informant 4 er også i første halvdel av 50-årene og har lang fartstid i skolen. Han er allmennlærer, med en årsenhet kroppsøving. Han har ikke jobbet kontinuerlig som lærer, men hadde sin første arbeidsdag i slutten av 1980-tallet. Han har erfaring både som inspektør, og som lærer på ungdomsskolen og barneskolen. Han mener at du har kommet langt som kroppsøvlingslærer dersom elevene opplever glede av aktiviteten.

Skolen til informant 1, 2, 3 og 4 har mellom 200 og 250 elever. Skolebygget er gammelt, og gymsalen er liten. Skolen har begrenset økonomi, men informantene legger til at det er mangelen på lagringsplass som er den største grunnen til at skolen har begrenset tilgang på utstyr til kroppsøvfingsfaget. I gymsalen er en liten bod der alt av utstyr er plassert. Skolen har eget basseng, og alle klassene fra 1.-7. klasse har svømming hver uke. Skolens uteområde består av mye asfalt, en ballbinge og forskjellige lekeapparater. Det lærerne ser på som den største fordelen er skolens nærområder. Skolen har kort avstand til fine turer, gapahuker, bålplasser, skog, elv, utmark, fjord, fjære og idrettsanlegg. Nærområdene blir mye brukt av skolen, og informant 1 sier klassen hans har 3 timer satt av til tur og uteskole i uken i tillegg til kroppsøvingstimene som innebærer 1 time gym og 1 time svømming i uken.

Informant 5 er i starten av 30-årene. Han er utdannet lærer på 5-10 trinn, og har 60 studiepoeng i kroppsøving. Han har tidligere gått idrettsfag og har erfaring fra mange år i fotballmiljøet, der han fortsatt er aktiv. Han har hatt vikariater og små stillinger på alle trinn, og har hatt fast stilling på mellomtrinnet i ca. 5 år. Han mener det viktigste elevene kan lære er å forstå hvorfor det er viktig med fysisk aktivitet, og å lære seg å få glede av å være i aktivitet. Skolen han jobber på er stor med rundt 800 elever og over 100 ansatte. Gymsalen er liten og det er begrenset med utstyr tilgjengelig, men nærområdet gir mange muligheter. Det er tilgang på en stor gressbane et stykke fra skolen, og det blir leid inn eksterne undervisere i svømming da det foregår i et badeland.

Informant 6 er i slutten av 30-årene og jobber på samme skole som informant 5. Hun startet sin karriere etter å ha studert tysk, og ble primært språklærer. Hun har tatt lærerutdanningen, men droppet noen fag fordi hun ønsket å være faglærer og ikke potet. Fra tidligere har hun erfaring fra friidrett da hun drev med hekkeløp på høyt nivå som ung. I tillegg til å være kroppsøvlingslærer, er hun friidrettstrener for barn og ungdom. Hun har undervist i kroppsøving så lenge hun har jobbet i skolen, som nå er rundt 14 år. Hun mener at det viktigste elevene lærer i kroppsøvfingsfaget er å få et positivt forhold til idrett og det å være aktiv, og utvikle et positivt forhold til egen kropp.

Informant 7 er i siste halvdel av 40-åra og har stillingstittelen adjunkt med opprykk. Han har undervist i kroppsøving i alle årene han har jobbet som lærer, siden slutten av 1990-tallet. Han trives med å være kroppsøvlingslærer fordi han liker å være i aktivitet med elevene og påvirke på det feltet. Det han synes er viktigst å lære elevene er gleden med å være i aktivitet, og å gi dem

erfaring med ulike former for aktivitet. Han er opptatt av at alle skal oppleve mestring, uansett hvilket nivå de er på. Skolen han jobber på ble totalrenovert for noen år tilbake. Gymsalen er liten, men skolen har basseng integrert og alle klassene har derfor svømmeundervisning hver andre eller tredje uke. Skoleplassen er delvis asfaltert og delvis kupert med store bakker. Det er kort vei til både gressbane og til skog og vann.

Informant 8 er i slutten av 40-årene og har jobbet i skolen i rundt 20 år. Han har gått 6 år på lærerstudiet og har alle fagene foruten engelsk. Tidligere jobbet han noen år på videregående skole. Han mener det viktigste å lære elevene i barneskolen er bevegelsesglede, å ha det gøy sammen med andre og å lære å kjenne kroppen sin slik at det kan oppleve mestring. I videregående skole hadde han fokus på å lære verdien av en sunn og sterk kropp til å stå i arbeidslivet, og å ha overskudd etter en lang dag med jobb. Skolen han jobber på ble nylig pusset opp, det samme ble gymsalen som ligger rett ved. Gymsalen er liten, og det er begrenset med utstyr. Nærheten til naturen er positivt, da skolen ligger rett ved inngangen til et stort naturområde med blant annet preparerte skiløyper.

5.2. Sentrale begreper

Ettersom problemstillingen vår inneholder begrepene «strategier» og «aktiv deltagelse», har det vært viktig for oss å avklare med informantene om hva de mener disse begrepene dreier seg om. Hvis vi vet hva de legger i begrepene, vil vi kunne gjøre mer nøyaktige analyser av den informasjonen vi har fått inn på intervjuene fordi vi kan forstå bedre hva de mener.

5.2.1 Strategi

Mens vi formulerte problemstillingen vår, diskuterte vi litt rundt begrepet strategier. Vi kom fram til dette: Med strategier mener vi hva lærere gjør i ulike situasjoner og hvorfor de velger å gjøre det på den måten. En strategi kan gi retning, hjelpe oss med å se helheten, prioritere og ta selvstendige valg. Strategier her handler om hvordan lærerne bevisst legger til rette for undervisningens hva, hvordan og hvorfor med tanke på elevenes aktive deltagelse.

Alle informantene deler samme oppfatning som vi har på hva begrepet «strategi» dreier seg om. Informant 2 beskriver det fint: «*En måte å tenke på, måten du velger å tenke igjennom ting på før*

du setter det du skal gjennomføre ut i livet». Informant 5 sier det er måter å gjøre ting på, og informant 8 sier det slik:

Strategi, det er jo en plan. En plan man har i utgangspunktet for at man skal få fram det og det og at man skal oppnå de og de målene. Hva er det man gjør for at man skal få frem de resultatene og få frem det man ønsker, også med deløvelser underveis, eller med delmål.

Samtlige informanter forklarer begrepet på en forståelig og enkel måte, og vi mener begrepet tolkes tilnærmet likt blant informantene.

5.2.2 Aktiv deltagelse

Også begrepet «aktiv deltagelse» har vi snakket mye rundt og bestemt oss for å definere. Vi vil presisere at det er en grunn til at vi har ordet «aktiv» og ikke bare «deltagelse». Vi mener at elever kan delta/være til stede i timene uten at de deltar aktivt. Da kan de gå glipp av verdifull læring. Dette er også lovpålagt av læreplanen; elevene skal ikke bare være aktive i faget, de skal også lære noe når de er aktive (Kunnskapsdepartementet, 2019; Borgen, 2019; Borgen et al., 2017).

Vår beskrivelse av aktiv deltagelse er derfor:

Med aktiv deltagelse mener vi de som aktivt deltar og følger med i undervisningen. Det er de som er med på aktivitetene som gjøres, og det er de som av ulike ikke kan delta i aktiviteten, men som følger med og kommer med innspill selv om de sitter på sidelinja.

Også her mener vi at alle informantene formidler samme forståelse av begrepet. Igjen er det tett knyttet opp til vår definisjon. Informant 6 sier det veldig fint:

En som er aktiv deltagende i kroppsøving er ikke nødvendigvis en som har topp ferdigheter, men en som prøver uavhengig av ferdighetsnivå.. som har lyst til å få til og da er nysgjerrig og gjør sitt beste. Det kan også være hvis noen er skadet og sitter på sidelinja, men deltar i form av at de følger med og heier/kommer med tips til de andre.

Samtlige av informantene nevner at man kan delta aktivt selv hvis man har skader eller andre begrensninger, og her gis det eksempler som å hjelpe til med å sette ut utstyr, at elevene kan være dommer, telle mål eller gjøre alternative aktiviteter. Informant 8 er opptatt av at lærere må være flinke til å se det mentale, og trekker frem at en elev som er mentalt sliten av ting som skjer i livet kan ha nok med å møte opp og følge med på det de andre gjør fra sidelinjen. Informant 4 mener at et aspekt ved å delta aktiv er å skape aktivitet og på den måten ha innflytelse på medelevene.

5.3 Strategier for aktiv deltagelse med utgangspunkt i lærerrollen

Lærerne forteller om at de benytter lærerrollen på ulike måter med tanke på strategier for å få elevene til å delta aktivt. Blant disse er bevissthet rundt lærer-elevrelasjonen, hvilke type læringsklima de ønsker og formen på elevenes medbestemmelse. I lærer-elevrelasjonen handler det om å se den enkelte elev, og innenfor medbestemmelse knytter lærerne elevenes interesse til undervisningen. Lærer-elevrelasjon, læringsklima og medbestemmelse er faktorer som ofte går inn i hverandre, men vi har forsøkt å strukturere drøftingen med utgangspunkt i disse tre punktene.

5.3.1 Strategier med utgangspunkt i lærer/elev-relasjonen

Flertallet av lærerne forteller at de arbeider med relasjonsbygging, og at gode relasjoner er viktig for å gjøre elevene trygge. Som tidligere forskning viser er lærer-elev relasjon en av faktorene som har størst effekt på elevs læring (Hattie, 2009). Flere informanter peker på at gode relasjoner og et godt læringsklima henger tett sammen. Vi får inntrykk av at med gode relasjoner kan man få til nærmest hva som helst sammen i en klasse. Informant 8 er tydelig i sin beskrivelse:

Uansett, som pedagog, så er mitt viktigste punkt relasjonsbygging. Bygg relasjoner og du kan få hvem som helst til å hoppe så høyt som du vil. Så med en gang man har skjønnet at det er viktigst, så i mine øyne, så løser du alt.

Videre sier informant 8 at når du har god relasjon så er det utrolig hva du klarer å få ut av hver enkelt, av hva de har lyst til å lære. Gode relasjoner ser for flertallet av informantene ut til å være selve grunnmuren for kroppsøvningsfaget som et læringfag. At informantene trekker frem faget

som et læringsfag kan knyttes opp mot læreplanen der det står at elevene skal være aktive i faget, ikke bare for aktivitetens skyld, men også for læring i ulike bevegelseskontekster (Kunnskapsdepartementet, 2019; Borgen, 2019; Borgen et al., 2017). Informant 2 vil blant annet lære elevene å bli selvsikre på å bevege seg gjennom lagspill og ulike bevegelsesaktiviteter. Dette er i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 169 – 170) som peker på at sosial kompetanse i kroppsøvfingsfaget er viktig. Det å være deltager i et fellesskap har stor betydning for elevens helhetlige læring og utvikling, videre peker de på at å yte optimalt vil den gode lagfølelsen være viktig (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 169).

Samtlige informanter hevder at det å finne glede i å være i aktivitet er det viktigste med kroppsøvfingsfaget. Informant 1 ønsker å prøve å få elevene til å like aktivitet, se gleden, og lærer de små ting som kan gjøre det enklere for elevene å være aktive på fritiden. Informant 4 sier at dersom elevene har fått glede av aktiviteten, har du kommet langt. Og legger til at dersom en avslutter en kroppsøvingstime og syns det er gøy, da gleder de seg til neste gang, og det er det viktigste. Dette tyder på at trivsel er en sentral faktor i faget, og kan sees i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen der det kommer frem at skolen skal skape et inkluderende fellesskap som fremmer læring, helse og trivsel for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informant 6 og 8 er også inne på dette, og trekker frem at elevene skal utvikle et positivt forhold til egen kropp. Informant 8 fremhever samtidig viktigheten av god helse, og det å kunne være i aktivitet når man er ferdig på jobb, og viser til at dette har blitt et samfunnsproblem. Han vil at elevene skal se verdien av å ha en sunn og sterk kropp livet ut, noe som samsvarer med læreplanen som sier at elevene skal lære hvordan de kan holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil inn i fremtidig arbeidsliv. De skal også lære å tenke kritisk rundt kroppsideal og hvordan ulike kroppsideal kan påvirke selvtillit, helse og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For å få til dette peker flere av lærerne på at det er viktig med lystbetonte aktiviteter. Informant 1 trekker frem positivitet, i tillegg til leker som er lystbetonte og enkle som den viktigste faktoren til at elever skal delta aktivt i kroppsøvingstimen. Informant 8 ser også effekten av lystbetonte aktiviteter:

Det viktigste som kan få elevene til å delta aktivt er den gleden, at de har det morsomt med andre. Jeg får desidert mest aktivitet når vi har lystbetonte aktiviteter. Da flirer de, de samarbeider.. Lek, det er det desidert mest av.. det ser jeg er artigst, og spesielt hvis jeg

også er med, det synes de er enda mer gøy.

Informant 8 mener altså at lek er en viktig aktivitet i kroppsøving. Informant 2 og 4 sier også de har en del frilek, og at dette er en lystbetont aktivitet for elevene. Dette kan ses opp mot fagfornyelsen, der det står at øving, lek, naturopplevelser og ulike bevegelsesaktiviteter skal være en større del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tidligere forskning kommer det frem at lek har fått liten plass i undervisningen (Moen, et al., 2018, s. 40). Informant 4 beskriver videre effekten av lekpreget aktiviteter:

Mestring og godt sosialt samspill. Ikke på det å være best, men gleden noen kan ha ved å komme over en terskel, eksempelvis å tørre å hoppe på dypet, eller å klare å svømme over på kortsiden, det betyr mye. Og det å ha det morsomt sammen med andre, da er det lekpreget, om det ble litt tull og prat og at det ikke var den beste utførelsen, så har du vært i aktivitet og har det knallkjekt. Det tror jeg er viktig.

Dette kan vise at lekpregede aktiviteter kan bidra til økt mestringsfølelse blant elever, og at dette igjen kan påvirke det sosiale miljøet. I en tidligere studie kan en lese om at noen jenter uttrykte at de utviklet en negativ innstilling til faget, fordi de forventet at de ikke mestret aktiviteten, og valgte derfor å være lite aktivt deltagende (Andrews & Johansen, 2005, s. 308). Lyngstad (2010, s. 15) hevder elever kan utvikle skjuleteknikker dersom oppgavene blir vanskelig eller eleven ikke opplever mestring. Elevene trenger mestringsfølelse, og det er lærerens ansvar å gi dem det påpeker han (2010, s. 160). Og mestring er nevnt som en viktig faktor blant de fleste informantene. Det å oppleve at aktiviteten er overkommelig, og etter hvert lære og mestre nye aktiviteter er en stor motivasjonsfaktor ifølge informant 2. Informant 3 trekker frem en elev som gikk fra å ikke tørre å stupe kråke, til å bli den som mestret det best i klassen. Grunnen til dette var fordi eleven fikk tid til å øve seg sammen med andre elever i små grupper. Dette er i tråd med Sandvoll og Allern (2014, s. 313) som peker på at sammensetning og størrelse på grupper og organisering av lærerstaben kan ha mye å si for hvordan man utnytter rammefaktorene man har som kroppsøvingslærer, og trekker også inn at lærerens oppfatning og skolens kultur virker inn. Informant 7 mener mestring henger sammen med tilpasset opplæring, og at dette også påvirker trivselen i faget:

Det som motiverer elevene mest, er jo at de opplever mestring. At nivået på det vi skal gjøre er tilpasset dem. At de føler at dette får jeg til og dette synes jeg at jeg mestrer, og da blir det jo gøy for dem. Og å få med de som ikke er med i organisert idrett også i aktivitet og oppleve mestring, det synes jeg er viktig.

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven (1998, § 1-3.) og defineres av Kunnskapsdepartementet som «den tilretteleggingen skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette handler også om å anerkjenne eleven og det den har krav på i opplæringen (Jordet, 2020; Honneth, 2008). Dette kommer igjen i intervjuene der flesteparten av informantene sier de passer på å ha inkluderende aktiviteter der alle kan delta på sitt nivå. Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for læring og utvikling, uavhengig av elevens forutsetninger. Elever har ulik progresjon og lærer i ulikt tempo, dette må læreren ta hensyn til gjennom bruk av ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder og i arbeid med læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I tillegg til å poengtere at man må differensiere nivåene, sier informant 8 at aktiv deltagelse handler om å delta med den kroppen man har fått utlevert, med den sinnstemningen man har og det å forstå at man er i et fellesskap, i hvert fall i skolesammenheng. Dette er i tråd med det Fosse (2014, s. 433) peker på, at tilpasset opplæring må skje både på individuelt plan, men og i fellesskap der læringsmiljøet baserer seg på likeverd som ulikhet. Det vil si at læreren må tilpasse ut fra den enkeltes elevs forutsetninger, modenhet og kunnskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 202). Informant 4 kan forstås med utgangspunkt i enighet til denne beskrivelsen, da han mener fokuset ikke må ligge på den enkelte elev i timene, men mener at alle deltar på sitt nivå. Han mener det må være en tanke om at det er viktigere å delta enn å være den store stjernen.

Å delta i kroppsøvfingsfaget er ikke alltid lett for alle elever. Kroppsøvfingsfaget er et synlig fag hvor man blir eksponert i stor grad. Tidligere forskning tar opp problemstillingen om kroppsbilderelaterte barrierer og eksponering i kroppsøvfingsfaget, og belyser hvordan noen jenter bevisst prøver å skjule seg, eller utvikler strategier for å unngå faget (Fisette, 2011; Olafson, 2002). I likhet med disse forskningsresultatene sier informant 4 eksplisitt noe om eksponering i kroppsøvfingsfaget. Han mener det ofte er snakk om fremføringer i skolen, i norsk og engelsk for eksempel, men at vi gjerne glemmer kroppsøvfingsfaget. Han mener at kroppsøving er et fag er det

ofte er en fremføring, og at mange elever føler ubehag når andre ser på, og trekker frem at det må være frivillig. For å sikre aktiv deltagelse har han alltid to aktiviteter elevene kan velge mellom. Informant 7 gjør ofte det samme, spesielt i svømming, og sier at elevene ikke blir så synlig overfor hverandre på denne måten fordi alle er opptatt med forskjellige aktiviteter. Engelsen (2015, s. 165-175) peker på at beslutninger om innholdet i undervisningen avhenger av flere forhold, blant annet fagets egenart. Det at elevene bruker tidligere erfaringer med bevegelser og kroppen til å utvikle kompetanse i faget gjør at kroppsøving skiller seg fra andre fagene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I kroppsøvingfaget består aktiviteter ofte av kroppskontakt, og det er viktig at læreren er bevisst på at elever kan ha ulike følelser og opplevelser knyttet til sin egen kropp. Å skape et trygt og aksepterende miljø vil være viktig for at elevene skal tørre å stå frem med hele seg, og vil ha betydning for elevens aktive deltagelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Selv om forskning viser at flesteparten av elevene liker faget godt, kan kroppsøvingfaget fremstå som vanskelig og skummelt for noen elever. Dette kommer frem i tidligere forskning, der 10,2% av informantene i studien til Moen et al. (2018, s. 68) svarer at de gruer seg til kroppsøvingstimen. Det kan være ulike grunner til det, både knyttet til garderobesituasjonen, og selve undervisningen. Informant 4 mener det er viktig å være aktiv selv i noen sammenhenger fordi det er med på å ufarliggjøre aktiviteten. Samtlige lærere sier de deltar aktivt sammen med elevene i ulik grad. Flesteparten av informantene mener de får en tettere relasjon til elevene ved å være aktiv selv. Flere peker på at omsorg, nærhet og åpen kommunikasjon er faktorer som bidrar til å bygge positive relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016; Drugli, 2013). Informant 1 og 3 er enig i informant 4 sine påstander, og sier det er lettere for elever å tørre å delta aktivt når de er med:

Når jeg er aktiv lager det er en annen stemning, i alle fall hvis det er litt kjedelig. Jeg lager mer stemning; en annen dramatik, jeg får en annen relasjon, et tettere forhold, føler de blir tryggere på meg, enklere å nå elevene, enklere for de å tørre når jeg er med.
(Informant 1)

I ballspill for eksempel, og spesielt med svake elever - så følger jeg de litt ut i rommet, viser de litt hvor de skal være og hva de skal gjøre. Jeg er ofte på lag med de som er mest usikre, det at jeg er aktiv selv hjelper de. Jeg passer på at nå skal han/hun få ballen, det kan være

vanskelig for de svake i ballspillet. Jeg gir også tilbakemelding om at alle skal ha ballen og gjør dem bevisste på det. (Informant 3)

Informant 3 mener at det å være aktiv selv kan hjelpe elever som er usikre i ballspill. Dette kan ses opp mot Von Seelens beskrivelse av at lærernes aktive deltagelse er en del av en inkluderende praksis, og kan ha positiv effekt på idrettsusikre elever (Von Seelen, 2012). Dette bygger også på en sosiokulturell læringsteori der Vygotsky hevder at elever vil strekke seg lengre sammen med andre, og at ved hjelp av lærerens støtte kan elevene i mestre aktiviteten i større grad (Vygotsky, 1987, sitert i Flem, 200, s. 25). Informant 7 tilføyer at det at han er aktivt deltagende med i timen kan være en motivasjonsfaktor for mange, samtidig som det gir en gøy opplevelse:

På ting hvor de må slite litt og sånn, da synes de det er gøy at læreren er litt med. Da opplever jeg at det virker som motiverende på veldig mange. Jeg tror også det skaper gode relasjoner. I hvert fall er det med på å skape relasjoner. At læreren blir litt nærmere dem, og ikke bare er en som står på siden og fløyter og kommanderer. Elevene blir tryggere på deg hvis du er litt nærmere dem.

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 59) har utarbeidet en figur som fremstiller forventningene til den gode lærer. Der fremkommer det at læreren forventes å blant annet være aktiv, motiverende, engasjert, ha godt humør og bruke humor. Informantenes beskrivende praksis virker å stå opp til disse forventningene. På spørsmål om hva som kan motivere elevene til å være aktivt deltagende i kroppsøving, svarer informant 6 at hun tror at hennes måte å være på smitter over på elevene: hun er engasjert, smiler og er i godt humør. Dette underbygges av informant 4, som også mener at det er lettere å flytte fokuset når han deltar aktivt:

Noen ganger hiver jeg meg med, og det er for å ufarliggjøre ting, spille litt på humor. Det er viktig. Jeg synes det kan få frem humøret, det kan få fokus vekk fra ting, kanskje jeg ser at det er en liten gnist mellom to elever, og da kommer jeg inn, og da flytter fokuset seg.

Informanten sier videre at en som lærer må være veldig «på» for å beholde et godt humør i gruppa. Han forklarer at det sosiale samspillet kan være veldig utfordrende i noen elevgrupper, og derfor må en kunne ta raske avgjørelser og snu på ting i ulike situasjoner. Eksempelvis kan det

være å vite når tid du skal avslutte en aktivitet eller endre på grupperingene. «Å snu på ting» i form av en variasjon i undervisningen kan ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 132) ha god effekt på lærerens glød, konsentrasjon og engasjement i undervisningssituasjonen. Informant 8 er enig i at en må være «på» som lærer, og beskriver videre:

Jeg bruker meg selv i den forstand at jeg er gira. Hvis det er ting som jeg vet er tungt for dem, så bygger jeg det opp, jeg er klar selv, jeg vet at dette blir tungt, jeg vet at dette kanskje ikke er det mest motiverende for noen. Men det jeg føler at jeg er god på er å bruke meg selv som motivator, gledesspreder, selv når det er tungt.

En annen ting som trekkes frem som virkemiddel for å gjøre stemningen i timene bra, er musikk. Informant 6 og informant 8 mener at musikk er motiverende, lystbetont og noe som elevene synes er morsomt. Vi mener at informant 6 og 8 viser ungdommelighet ved å bruke musikk som motivasjonsfaktor for elevene. Brattenborg og Engebretsens figur (2021, s. 59) peker på ungdommelighet som en av forventningene en kan ha til en god lærer.

Og musikk! Det bruker jeg alltid, det er alltid musikk i timene, ikke når beskjeder blir gitt men ellers. Og det tror jeg har mye å si for innsatsen da, at de har lyst å bevege seg!
(Informant 6)

Når en aktivitet oppleves tung for noen elever tenker jeg på hva som er motiverende for elevene både før og etter, noe som er lystbetont. Det kan være at man tar med seg musikk, spiller musikk under styrkeøkten med musikk som dem liker og som er litt artig kanskje, så man må tenke litt sånn. (Informant 8)

Dette viser at lærerne bruker mange av de samme strategiene for å motivere elevene til å delta aktivt i kroppsøvfaget. For at barn og unge skal tilegne seg kunnskap er motivasjonen viktig. Jacobsen (2012, s. 2) sier at indre motivasjon er nært knyttet opp mot barns utholdenhet og glede ved læring innen motivasjonsteori. For å bli motivert må personene føle seg fri for press. Likevel mener informant 8 at det av og til er nødvendig med en «gulrot» til de er ferdige. Som han selv beskriver er ikke alltid alle elevene like gira på aktiviteten, derfor har han ofte en «gulrot», i form av en aktivitet han vet alle liker og har interesse for i slutten av timen. På denne måten klarer han

å motivere elevene gjennom hele økten. Dette kan ses på som en ytre motivasjon der eleven gjennomfører aktiviteten fordi hen kan oppnå fordeler (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 119). Her viser informant 8 at han har kjennskap til elevenes forutsetninger og vet hva som motiverer dem.

I arbeidet med lærer-elev relasjonen er kommunikasjon og språk sentrale faktorer ifølge flere av informantene. Mange beskriver at de bruker både språk og kroppsspråk i sitt møte med elevene. Informant 7 sier at elevene skal føle seg sett, og ikke bare føle at de er hvem som helst:

Det med kommunikasjon med elevene, det å ha en relasjon til elevene er viktig til å også få dem til å være aktiv i timen. At de føler at læreren ser dem, bryr seg om dem.. det opplever jeg som å være viktig for å få elevene med i timene. At de føler seg sett, at de ikke bare er «hvem som helst». Så jeg bruker jo navnene hyppig på dem, det synes jeg er viktig.

En studie av Krane et al. (2016) viser at de «små tingene» er viktig for bygge en god relasjon. Det å bruke navnet til elevene, ha øyekontakt med dem og snakke til dem. Drugli (2012, s. 49) peker på anerkjennelse som en viktig dimensjon i lærer-elev relasjonen. Informant 8 er tydelig i sin beskrivelse i hvordan han anerkjenner elevene:

Ja, det er en form for elevene å forstå at jeg ser deg, jeg skjønner deg, jeg ønsker deg det beste, ønsker at du skal få det til, klapp på skulderen. Starter timen med hei, godt å se dere, altså alle de tingene her må.. ja må ha de på plass.

Kommer ikke inn her og bare SETT DERE NED. For hvem har lyst å prestere for.. eller for de som da ikke har den indre motivasjonen til å være her, de har i hvert fall ikke løpe og ha det artig fordi at DU sier det, de kommer heller til å gjøre det stikk motsatte.

Anerkjennelse handler om å bli respektert og forstått, sett og hørt (Drugli, 2012; Honneth, 2008). Kroppsøvingslærerens måte å møte elevene på har stor betydning for hvordan elever opplever meningsfull læring (Drugli, 2012, s. 49-50). Ifølge Honneth er anerkjennelse er et begrep som kan bli sett på som et grunnleggende behov der relasjonene etableres, videreutvikles og deretter forbedres (Jordet, 2020, s. 89). Informant 7 har gjennom lang erfaring i skolen erfart at det gir en ekstra boost når elever får bestemme litt, og de føler at hun lytter til dem og deres ønsker. På

denne måten kan lærerne skape tillit til elevene gjennom å se og lytte til dem, og arbeide for å se læringen gjennom barnets øyne (Hattie, 2009; Jordet, 2020).

Informant 6 sier hun prøver å si noe positivt om alle, men poengterer at det ikke er mulig å gi tilbakemelding til hver enkelt hver time. Men over en periode har alle fått høre noe positivt. I likhet med informant 6 opplyser informant 3 at hun går rundt til en og en og gir tilbakemeldinger så ofte hun kan. Dette kan ifølge Deci og Ryan (1985, s. 63) gjøre at elevene vil kunne oppleve økt kompetanse dersom en mestrer aktiviteten eller får positive tilbakemeldinger, dette vil igjen øke den indre motivasjonen. Motsatt vil opplevd inkompetanse oppstå dersom aktiviteten ikke kan mestres og det gis negative tilbakemeldinger, vil dette svekke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985, s. 63). Informant 4 gir både individuelle tilbakemeldinger og trekker frem enkeltelever foran de andre elevene: *«Jeg gir både individuell tilbakemelding, og jeg trekker ut personer i gruppen. Jeg tenker da på å ikke ta frem den samme hver gang, slik at det er «stjernen» du trekker fram»*. Dette tyder på at lærerne ofte gir positive tilbakemeldinger til elevene i form av muntlig kommunikasjon og kroppsspråk. Informant 2 sier hun ikke bruker øvingsbilde så ofte, men at hun hører ofte hører navnet sitt: «Pia se da!», da snur hun seg, ser de, gir en tommel opp og sier «bra». Ifølge Vygotsky er det er redskap som er viktigere enn alle de andre redskapene; språket. Språket er redskapenes redskap («the tool of tools»). Vi bruker språket til å formidle verden på gjennom øyekontakt, berøring, latter, tale og andre måter å kommunisere på er ulike måter (Vygotsky, 1978). Dersom læreren er positiv i sitt språk vil det kunne smitte over på elevene, og det vil styrke relasjonen. Som informant 8 også beskriver:

Jo bedre relasjon du har til ... og effekten av, hvis du har god relasjon til noen, og effekten av et smil, effekten av en tommel opp, eller «yesss», klapp, vis med hele kroppen din at «wow, jeg ser deg, det der var bra», da ikke sant, du ser det på hele de.

Dette viser at informant 8 støtter elevene, og kan sees i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 231) ser på som emosjonell støtte som er den opplevelsen elever får ved å føle seg respektert og akseptert av læreren, samtidig som en opplever å bli anerkjent og føler seg trygg.

Oppsummering

Beskrivelsene til våre informanter viser at de opplever at deres væremåte og tilstedeværelse i timen påvirker elevene i stor grad, og at gode relasjoner er viktige for elevens aktive deltagelse.

Strategier som informantene trekker frem med tanke på hva de mener har positiv effekt på elevens aktive deltagelse er lærerens arbeid med relasjonsbygging, utvikle gode læringsmiljø, lærerens aktive deltagelse, å spille på humor, å bruke seg selv som en motivasjonsfaktor og å være støttende. Tilbakemeldingene bør være positive og kommunikasjonen bør bestå av mye ros og anerkjennelse ifølge våre informanter. De mener også at kommunikasjonen bør bestå av både språk og kroppsspråk, f.eks. øyekontakt eller klapp på skulderen. Våre lærere beskriver at de bruker et bredt spekter av aktivitetene som virker lystbetonte overfor elevene. Øvelsene baserer seg ofte på lek og samarbeid, og er ofte preget av elevenes interesse. For å fremstille strategiene som har kommet frem med utgangspunkt i lærerrollen i denne studien har vi valgt å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Vi mener det vil gjøre det lettere for leseren å skille de ulike faktorene når vi presenterer de ulike strategiene funnene gir oss. Den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som et verktøy når læreren skal planlegge, gjennomføre og evaluere et pedagogisk opplegg. Og det er svært viktig å presisere at hver og en av faktorene henger tett sammen, og at en faktor alltid vil påvirke en annen.

Faktor	Våre informanter oppgir disse strategiene for å sikre aktiv deltagelse med utgangspunkt i lærerrollen:
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> ● Bygge gode lærer-elevrelasjoner gjennom å bruke god kommunikasjon, vise omsorg og nærhet, være støttende og anerkjenne den enkelte elev ● Utvikle et trygt og aksepterende læringsmiljø med positive holdninger ● Være aktivt deltagende ● Bruke seg selv som en gledesspreder og motivator ● Bruke en «gulrot» som motivasjon ● Ta hensyn til elevforutsetninger
Elev	<ul style="list-style-type: none"> ● Elevens interesse bli ivaretatt ● Tilpasset opplæring (forutsetninger, nivå) ● Legge opp til å oppleve mestring ● Utvikle positivt forhold til egen kropp

Innhold	<ul style="list-style-type: none"> ● Lystbetonte og inkluderende aktiviteter ● Være mye i aktivitet ● Lek og frilek
Rammefaktor	<ul style="list-style-type: none"> ● Gruppesammensetning- og størrelse ● Organisering: kroppsøving og svømmeundervisning samtidig ● Musikk
Mål	<ul style="list-style-type: none"> ● Differensiere etter elevens nivå ● Legge opp til mestring ● Læringsfag ● God helse ● Godt sosialt samspill
Arbeidsmåte	<ul style="list-style-type: none"> ● Flere aktiviteter samtidig (eks. fordi det er et synlig fag) ● Variasjon
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> ● Positive tilbakemeldinger både til fellesskapet, og til den enkelte

5.3.2 Strategier med utgangspunkt i ønske om spesiell type læringsmiljø

Et læringsmiljø er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 186) den atmosfæren, den sosiale samhandlingen og de vurderingene elevene opplever og erfarer i skolen. Læringsmiljøet danner grunnlag for elevens motivasjon, læring, selvoppfatning og atferd. Informant 4 beskriver hvordan han mener et godt miljø og trygghet kan påvirke elevens læring:

En må føle seg trygg. Du prøver å ufarliggjøre ting, å skape et godt miljø i gruppen. Klarer du å skape trygghet i en gruppe så har du kommet langt. Da er det flere som hopper over bukken av trygghet, ikke fordi de har øvd så mye.

Informant 4 sin beskrivende praksis om å skape en trygg gruppe er i likhet med Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 232-233) som sier det er læreren sitt ansvar å skape et miljø der elevene føler seg trygge og får en sosial tilhørighet. Dette ansvaret er nedfelt i opplæringslova (1998, § 9A-2) der det står at alle elever har krav på et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Det viser at relasjoner

har stadig fått et større fokus. Flesteparten av informantene sier de er opptatt av å skape et trygt miljø i undervisningen, og at dette er viktig for at elever skal yte optimalt. Ifølge Von Seelen (2012) vil det å bruke tid på å reflektere over gode verdier skape et godt læringsmiljø. Dette er i likhet med informant 5 sine beskrivelser om hvordan han jobber aktivt for å få elevene til å ta hensyn til hverandre:

Det kommer via mye samtaler, først og fremst i før-og ettertid, og det har vi jo mye i forhold til det sosiale i klasse (...). Jeg vil si at dagens elever er ganske forståelsesfulle rundt de tingene der sånn som jeg har opplevd det (...). De har ikke noe problem med å skjønne at folk er forskjellige.

Informant 5 synes samtaler er et godt verktøy for å lære eleven å ta hensyn til hverandre. Hans beskrivelser står i tråd med kjennetegn på et godt læringsmiljø, der elevene godtar og aksepterer medelevers sterke og svake sider, og der det er lov å være annerledes og kunne skille seg ut. Et aksepterende og inkluderende miljø er en sterk kilde til psykisk helse, selvverd og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232 - 233). Informant 6 sier mye av det samme som informant 5, og peker på at åpenhet er viktig:

Vi snakker mye om det å være forskjellig (...). I fjor så var det to gutter som åpent fortalte i hele klassen at de hadde følt seg litt utenfor, ikke at de ble mobbet eller noe sånn, men de følte seg ikke helt som en del av gruppa enkelte ganger, eller av guttegjengene da. Og det ble så mye bedre, og jeg opplevde på det tidspunktet også at det var en veldig inkluderende klasse.

Videre sier informant 6 at hun har lest bøkene til TIX og Victor Sotberg for klassen, og at hun tror dette kan bidra til at elever får mer forståelse og kunnskap om ulike diagnoser, og at det fremmer aksept for mangfold og ulikheter. Hun mener det er viktig å verdsette at vi er forskjellige, og beskriver klassen sin som en fargerik gjeng. Dette samsvarer både med Von Seelen (2012) som ble nevnt tidligere, og Lyngstad (2010, s. 160) som sier det er viktig å skape en god dialog med elevene, og vise aksept for at alle er forskjellige. Informant 6 peker på at dette er noe hun jobber med hele tiden, i alle fag. Og sier videre at hun hadde nok snakket mer med elevene om disse tingene i kroppsøvingstimene hadde det ikke vært for at hun var lærer for dem i andre fag. Flere

av informantene oppgir at dette jobbes med i alle fag. Informant 7 beskriver at det med å ta hensyn til hverandre blir jobbet med fra første dag:

Jeg forventer jo at de skal ta hensyn til hverandre og sånn, men vi jobber jo med det fra dag en på skolen, det med å lære å ta hensyn til hverandre. Og hvis det skjer ting i gymsalen eller garderoben så tar vi det opp på lik linje med andre ting som skjer på skolen, så må vi ha en samtale på det. Hvorfor ble det sånn og hva skjer når man gjør sånn osv.

Informant 8 sier klassen hans har store utfordringer, og at han har tatt utgangspunkt i læreverket «Mitt valg». Han ser på det som nødvendig å dra det frem i alle sammenhenger:

Ja det gjør jeg egentlig i alle fag, og det er noe som heter «mitt valg». Det går på klassemiljø, hvordan man skal være mot hverandre, oppbygging av selvfølelse, selvtillit og hele spekteret. Så den ligger i bunnen.

Dette kan tyde på at flere av informantene får igjen for den jobben de gjør utenfor kroppsøving, i kroppsøvingsfaget, og samsvarer med stortingsmelding nr. 21 (2016-2017, s. 6) der regjeringen sier de stiller strenge krav til at kommuner jobber systematisk for å bedre læringsmiljøet i alle fag.

Som informantene sier, er det viktig å ta hensyn til hverandre for å sikre et godt læringsmiljø. Videre beskriver informantene at de er flinke til å se de gode sidene av hver enkelt av elevene. Informant 7 sier at elevene har forskjellige forutsetninger, interesser og nivåer. Dette viser at klassene er preget av et stort mangfold. Informant 2 mener alle har noe å bidra med, og forklarer at ingen er dyktig på alt, men en klarer alltid å finne noe alle er gode på. Dette er i likhet med Jordet (2020, s. 275) som mener lærere bør legge til rette for et klassemiljø der alle elever verdsettes som like viktige deltagere, og der alle opplever at deres egenskaper, kunnskaper og kompetanse blir etterspurt. Informant 1 påpeker at det å ta hensyn til hverandre og inkludere hverandre i aktiviteten er viktig, og sier det har hendt at han deltar aktivt for å bevisstgjøre elever på følelsen av å ikke bli inkludert.

Jeg har vært med i en lek der jeg har unngått å sentre til en person gjennom hele leken, så har jeg spurt «hvordan følte du å ikke bli sentret til?». Det er kanskje de som trenger det

mest. Ellers er det samtalene, en kan stoppe i aktiviteten.

Dette viser at lærerne har ulike tilnærminger for å få elevene til å vise hensyn og inkludere hverandre, på samme måte som Jordet (2020, s. 275) sier at elever som ønsker sosial verdsettelse må møte medelevene sine på samme måte, og det er nettopp dette vi tolker at lærerne er opptatt av. At elevene skal behandle hverandre med gjensidig aksept og respekt. Det flere av lærerne beskriver er i tråd med anerkjennelsesteorien, der vi kan lese at anerkjennelse baserer seg på et likeverdig og gjensidig forhold mellom partene i relasjonen. Det handler om å se og lytte til hverandre (Drugli, 2012; Honneth, 2008). Informant 8 kan også trekkes inn her i måten han beskriver konkrete eksempler fra undervisningen:

Og da gjennom spørsmål til gruppa, spør ledende spørsmål dit du vil, gjerne komme med eksempel på gode ting «så dere det? Når du gjorde sånn, så du hva som skjedde da?». Sånne ting, og det kan jeg også gjøre hvis jeg hører noen rope «bra!», «godt jobba Per», «kjør på Pia», så kan jeg godt stoppe og bare «hører dere alle sammen? Hører dere hvor positiv hun er som sier alle disse tingene til de andre? Snakk om å være motivator, lagbygger! (Vi har gitt fiktive navn).

Dette viser at informant 8 løfter frem positive holdninger i kroppsøvingsfaget. Ifølge Drugli (2012, s. 49) er læreren den profesjonelle voksne, og dermed den som har størst makt i relasjonen, derfor kan lærerens atferd ha påvirkning på elevens holdninger til omgivelsene og seg selv. I likhet med informant 8, sier informant 6 at hun ofte roser inkluderende holdninger blant elevene:

(...) jeg gir tilbakemeldinger på hvis elevene er inkluderende og viser en positiv holdning til faget både mot lærer og for de andre elevene, at det blir verdsatt. Det sier jo elevene også, at det er slike ting som gjør at de tenker ekstra godt om enkelte mennesker som er på den måten, som vil deg vel.

Informant 4 er også opptatt av å trekke frem det positive, samtidig som han påpeker at det er et felles ansvar:

I en gruppe har vi et felles ansvar, både å gjøre hverandre gode, og å gjøre økta kjekk for

alle. Det blir trukket frem. Der jeg er strengest er når noen har sviktet laget, for eksempel at noen er for rask med å trekke seg ut hvis de ikke får viljen sin og ikke på grunn av at de ikke får det til, det blir i alle fall vektlagt. Jeg trekker frem spillereglene, og hvor viktig det sosiale samspillet er, vi trekker frem når vi er gode til det der. Sist fikk de skryt fordi det ikke var noen som hadde vært voldsom, ingen hadde klaget. Vi løftet fram den gode aktiviteten, det bygger mer enn å være streng når det er for dårlig.

Informantens beskrivelser tyder på at det sosiale samspillet er viktig, der alle har et ansvar for at timen blir gøy. Dette kan tyde på at informant 4 vektlegger trivsel, og kan sees i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 249) som mener relasjoner og det sosiale miljøet kan være avgjørende for hvordan elevene har det på skolen. Relasjonen mellom elever er viktig, og læreren spiller en sentral rolle i stimulering av det psykososiale læringsklimaet. Inkludering er noe informantene trekker frem, og flere uttrykker at de strekker seg langt for å få med alle. Informant 1, 2, 3, 5 og 6 sier de låner ut utstyr for å få elevene aktivt deltagende. Flere av disse sier at de har samtaler med elevene dersom de glemmer ting gang på gang. Informant 6 sier hun alltid har med ekstra votter på tur, og informant 3 har ekstra badeklær som elevene får låne:

Vi strekker oss langt for å få alle aktivt med, jeg tar med alle uansett. Men i bassenget er det varmt for de å sitte, de kan hjelpe til både i basseng og i gymsal med utstyr. De får låne både gymsko, det er lurt, også badeklær, de låner også håndduk hos hverandre, det tør de.

Som Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 72) også påpeker kan undervisningen foregå inne i mange forskjellige rom, eller ute til alle årstider. Dermed trenger elever nødvendig utstyr for å kunne være delta. Som kroppsøvingslærer vil tilgang på utstyr som en rammefaktor muliggjøre nødvendig undervisning (Sandvoll & Allern, 2014, s. 313). Vi mener dette derfor er essensielt for å kunne sikre aktiv deltagelse i faget. Informant 5 er enig i at elever stadig glemmer utstyr, men legger vekt på at alle skal være med uansett:

Elevene glemmer jo ofte innesko for eksempel. Jeg er veldig tydelig på det de skal ha med, men jeg lar aldri noen ikke får være med på grunn av noe sånt. Egentlig er strategien bare at alle skal være med, uansett nivå (...). Men har du litt vondt så får du heller ta en bitteliten pause og så er du med igjen».

Flere av informantene sier inkluderende aktiviteter bidrar til å skape et godt læringsmiljø.

Informant 4 mener det er hele hovedtanken bak innholdet i kroppsøvingstimene, og peker på at aktiviteten da er mer lekpreget, dette var i inne på i delkapittelet over. I denne sammenhengen vil vi trekke frem informant 6 som i tillegg til inkluderende aktiviteter peker på at samarbeidsøvelser er gode aktiviteter for å gjøre forskjellene mindre synlige:

Jeg prøver å være inkluderende selv og fremme positive holdninger overfor elevene. De aktivitetene som fremmer inkludering i kroppsøving er aktiviteter som, der de kanskje skal løse en felles oppgave og komme frem til noe i lag. Og det er jo gjerne ikke bare å spille hjørnefotball, men andre typer samarbeidsøvelser hvor det dekkes litt over de forskjellene som er mellom elevene sånn ferdighetsmessig.

I den didaktiske relasjonsmodellen har vi sett at det må tas hensyn til utviklingstrinn, og at tilrettelegging for læringsaktiviteter som samsvarer med elevenes utviklingsnivå er en forutsetning for et godt læringsutbytte (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Vygotsky, 1978). Vi ser at informantene bruker inkluderende og lekpregede aktiviteter for å gjøre nivåforskjellene hos elevene mindre synlige. I den overordnede delen av læreplanen kommer det frem at undervisningen skal preges av fellesskap og samarbeid, der alle arbeider mot et felles mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Svært mange lekaktiviteter inneholder former for samarbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 132). Informant 1 legger også vekt på mye lek og samarbeid i sin undervisning, og presiserer at fellesskap er viktig for økten. Videre sier han:

Alle skal føle seg trygge og sett, for å til det må vi ha et godt miljø. Lettere å få til når en blir mer og mer kjent, da kan en bygge et fellesskap. Jeg ønsker å fremme samarbeid, hvordan vi kan inkludere andre i gruppa. Snakker om det i pauser eller roper ut i økten. Eksempelvis i fotball - viktig for laget sin del å sentre.

Informant 1 er opptatt av å skape et godt miljø der alle føler seg inkludert og trygg. Et godt læringsmiljø kan betegnes som den sosiale samhandlingen elevene opplever og erfarer i skolen, og danner grunnlaget for elevens motivasjon, læring, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). For å skape et godt læringsklima kreves en tydelig klasseledelse, der læreren stimulerer, kontrollerer og leder elevenes atferd på en måte som fremmer læring, og som hindrer

at lærehemmende atferd oppstår. Få, enkle og klare regler, samt god struktur, oversikt og klare forventninger er eksempler på strategier for god klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 261). Informant 1 og 2 trekker frem dette i sine beskrivelser. Informant 2 sier: «*Jeg bruker tid på å forberede de som trenger det, gi tydelige beskjeder, passe på å ha inkluderende aktiviteter, der alle kan delta på sitt nivå*».

Strategien er å legge til rette for økter som gjør at det trenges minst mulig strategier individuelt, du klarer å legge til en øvelse som fanger mange, og legge til rette for at du har et moment som kan hjelpe gruppen eller enkeltelever til å komme inn i leken. Det gjelder å ha enkle og klare leker. (Informant 1)

Flere av Informantene legger også til at det er viktig med struktur og styring, spesielt med klasser med utfordringer knyttet til atferd. «*Det er tøffe tak, og da må jeg ha struktur og styringen*», sier informant 8. Informantene viser at de gjennom en god og tydelig klasseledelse skaper et godt læringsmiljø. Ommundsen (2015, s. 47 - 48) peker på at lærere kan skape forskjellige former for læringsmiljø, og at dette skjer ubevisst og bevisst gjennom samhandling og kommunikasjon med elevene. Han reflekterer videre over to forskjellige læringsmiljø innenfor psykologisk læringsklima, og presenterer disse som oppgaveklima og prestasjonsklima. Sentrale begreper innenfor oppgaveklima er ifølge Ommundsen (2015, s. 48) innsats og fremgang. Innsats er noe samtlige av informantene har uttrykt er sentralt i kroppsøvningsfaget. Vi spurte dem om hva de legger i begrepet innsats, og samtlige svarer her at det handler om å ha vilje til å prøve og å ikke gi opp. Flere av informantene poengterer at om utførelsen er riktig eller ikke er ikke viktig, så lenge eleven gjør sitt beste.

Ja det sier jeg ofte til dem, at det er innsatsen som teller, det er ikke alltid hvordan en utfører det, og om det er rett, en må prøve det ut. Det handler om at de gjør sitt beste, og at de øver på ting på sitt nivå, at de ikke gir opp, at de prøver. (Informant 3)

Ja, det handler om å prøve og ikke gi opp. Å gjøre sitt beste og ikke være redd for å bli sliten. Det er overhodet ikke farlig men bare bra. Så positiv innsats og holdninger også er viktig. (Informant 6)

Informantene viser at de verdsetter og anerkjenner innsats i kroppøvingstimene, og at det skapes et miljø hvor det aksepteres å gjøre feil. Dette samsvarer med Ommundsen som trekker frem at elevene skal få likeverdig oppmerksomhet og anerkjennelse uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. Han peker også på at elevene blir oppfordret til å prøve og feile i et oppgaveklime, og at spesielt det å ikke få det til er en sentral del av læringsprosessen (Ommundsen, 2015, s. 48). Dette er i likhet med det samtlige informanter sier om det å prøve og feile: alle mener at å prøve og feile er svært positivt og at mye av læringen ligger i nettopp det å feile. Ved å tørre å prøve kan elevene også bli overrasket over hvor mye de faktisk får til. Informant 5 sier: «*Definitivt prøve og feile og liksom ufarliggjøre det, ufarliggjøre det å gjøre feil. Jeg bryr meg jo katta om eleven løper dritsakte så lenge de prøver og legger ned arbeid*».

Jeg tror at det er mer læring i å feile. Men da, det som jeg synes i hvert fall er viktig er at hvis man feiler, og du da ikke finner ut av dette selv å rette det selv, at du da får en veiledende hånd; «du kunne prøvd det, kan du prøve det, gjør det og se om det fungerer» så lærer de det. (...). Selvfølgelig kan noe modnes, at man kanskje tar det opp igjen neste gang, men jeg tenker at det er når du er i situasjonen, hvis du da får et lite spark i ræva, sånn at du tenker litt selv og så løse det. Da lærer du. Da tror jeg at du lærer mest.

(Informant 8)

I sosiokulturell læringsteori legges det vekt på nettopp det at elevene kan hjelpe hverandre til neste nivå i den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom hva eleven klarer å utføre alene, og hva eleven kan oppnå ved hjelp fra andre elever eller lærere. I skolen kan man si at eleven vil kunne lære et begrenset innhold alene, men vil kunne strekke seg lengre sammen med andre (Vygotsky, 1989, s. 86). Også i læreplanen har vi sett at elevene skal utfordre seg selv og tøyne egne grenser, alene og i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ommundsen (2015, s. 48) trekker også inn samarbeid og mulighet for innflytelse som en del av et oppgaveklime. Informantene er videre tydelig på at å stå på og vise innsats har mye å si for læringsmiljøet og fellesskapet med de andre elevene i klassen.

Jeg legger også i innsats i forhold til samhold og være positiv i feedback med dem de er på lag med. Det er jo innsatsen og viljen og det å prøve. Prøve både å gjøre det bra selv, og også å gjøre det bra for de andre. (Informant 5)

Innsats kan også, sånn som jeg ser det, være det med på å motivere andre, fordi at på en måte så motiverer du andre med at du løper mye. Da tenker kanskje andre at da må jeg også løpe mye. Og hvis de da prater i tillegg, som er på en måte med på å motivere andre til å gjøre bedre innsats igjen, så er jo det en vinn-vinn-situasjon. Og det er jo her det kommer inn til at okei, da kan vi jo belønne dette fordi at dette øker innsatsen, ikke bare for deg selv, men for hele gruppa. (Informant 8)

Vi ser her at innsats ikke bare er positivt for den enkelte elev, men at det kan være positivt for deltakelse også hos medelevene. Dersom elevene er i en trygg relasjon med lærer og medelever vil det være lettere og prøve og feile, og læreren må legge til rette for et slikt læringsmiljø (Ommundsen, 2015, s. 48). Det som kan, ses på som det motsatte av et slikt oppgaveklima er et prestasjonsklima.

I prestasjonsklimaet er fokuset på å vinne, og læreren er opptatt av mellommenneskelig konkurranse og prestasjoner som baserer seg på sosial sammenligning (Ommundsen, 2015, s. 48). Ingen av informantene legger stor vekt på konkurranser og det å vinne. Flere mener likevel at litt konkurranse er god læring, og at det kan være motiverende for noen elever. Samtidig uttrykker noen av dem at det er viktig å kjenne elevgruppen sin for at konkurranse skal være positivt. Informant mener at hvis det er konkurranser med jevne lag så slår konkurranseinstinktet inn og det fungerer som en motivasjon. Informant 4 sier: *«De jeg har nå kan jeg ikke gjøre det med, for da er det noen som trekker seg ut med en gang. Det kommer veldig an på klassen»*. Informantene 4 og 6 har litt ulikt syn på bruk av konkurranse, men de er enige om at en må se an den klassen en har.

Det kommer litt an på elevgruppa rett og slett. Jeg tenker det bli litt feil å ikke ha konkurranseprega hvis elevene liker det veldig godt. For mange motiveres jo av det. Men så må man heller variere på hva man konkurrerer innen, sånn at alle får mulighet til å mestre og.. det er jo ikke tvil om at de aller fleste synes det er stas å vinne eller klare noe som de andre ikke klarer. (Informant 6)

Informantene peker på at en må kjenne elevgruppen sin, og at for noen elever kan konkurranse virke motiverende. Dette kan knyttes opp mot Deci og Ryan (1985, s. 3) som betrakter motivasjon som noe som gir mening for stimuli, og at det handler om å tilfredsstille elevens behov. For at barn og unge skal tilegne seg kunnskap er motivasjonen viktig. På den andre siden sier noen av informantene at selv om de ikke har fokus på konkurranse, så vil elevene selv konkurrere mot hverandre. Informant 3 sier: «*De som liker konkurranser, de konkurrerer uansett med hverandre, selv om de andre ikke vet det*». Informant 1 oppgir at han har lite konkurranse i sine timer.

Jeg prøver å hysje ned alt som er konkurranse, samtidig ser jeg at elevene sammenlikner seg med andre, de lager konkurranse mellom seg, de ser opp til andre, sjekker seg opp mot andre. Det har vi prata om, en vil være ulik, må ikke nødvendigvis alltid sammenligne seg med andre, men de vil gjerne det.

Alle informantene mener at for mye konkurranse er negativt. Det er ikke det som skal være hovedfokuset i timene. Dette kan ha en sammenheng med det Ommundsen (2015, s.48) trekker frem som mulige negative konsekvenser av for mye konkurranse. Blant annet blir det å mestre langt mindre personlig kontrollerbart, og det kan vekkes bekymring hos elever som ikke opplever å mestre aktiviteten de står overfor. Et konstant press gjør at også idrettsflinke elever blir sårbare og ukonsentrerte under omstendighetene, fordi oppmerksomheten blir rettet mot mulige negative konsekvenser dersom eleven feiler. Informant 2 mener at det ikke skal være et mål at elevene konkurrerer mot hverandre, mens informant 5 og 8 mener at litt bruk av konkurranse ikke er utelukkende negativt. «*Konkurranse er sunt, men det må ikke bli sånn at det som skal være det som driver for det er det ikke, i hvert fall ikke i skolene, med så mange ulike individer*». (Informant 8)

Det skal være noen konkurranser også. Jeg synes folk skal lære seg å konkurrere litt, at det ikke er så farlig å tape og vinne. Men nå er jo jeg også opptatt av at det må ikke bli for mye konkurransefokus, det blir bare slitsomt. Det kan ødelegge litt. (Informant 5)

Informant 8 peker på at mangfoldet av elever i skolen kan begrense bruken av konkurranse. Dette kan ses opp mot at idrett historisk sett vært guttenes arena. Gutter presterer bedre enn jenter på grunn av naturlige årsaker fordi de ofte har et bedre fysiologisk utgangspunkt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 181). Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 182-183) refererer til Gill (1988)

når de hevder at gutter og jenter har ulikt forhold til konkurranse: jentene har ofte fokus på å forbedre egne prestasjoner og konkurrerer i så måte mot seg selv, mens guttene er mer opptatt av å sammenligne seg med andre. I kroppsøvfingsfaget og i organisert idrett kan jenter oppleve å bli sammenlignet med guttene, og de føler derfor at de ikke når helt opp prestasjonsmessig (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 182). Dette er noe noen av informantene trekker frem i sine svar. Informant 7 mener at guttene er mer «på» i rene konkurranseprega aktiviteter, mens jentene i større grad tar plass i samarbeidsoppgaver. Informant 6 er også innom temaet:

Ikke alle er trygge i en setting, for eksempel fotball: man har jo noen kjempeflinke fotballgutter i klassen, og da skjønner man jo at andre trekker seg unna fordi de synes det er skummelt å gå i dueller med dem. Da har vi enten ikke så mye fotball, eller så må man jobbe med å jekke ned disse guttene litt, at de trenger ikke å vise seg frem hele tida, og få dem til å forstå at når du er i en klassesituasjon så er det noe annet enn når du driver med idretten på fritida. Så man må tilrettelegge uansett hva man gjør.

Her trekker informanten frem at noen elever kan trekke seg unna når det er konkurranse. Informant 4 trekker frem at kroppsøving er et fag der elevene er synlige, og at dette kommer frem blant annet i konkurranser.

Så snart det blir en aktivitet der det blir en og en i fokus så trekker elever seg. For eksempel det å hoppe bukk eller hoppe høyde, vi starter med å hoppe uten list, men jeg ser med en gang at elever trekke seg, og kanskje også elever jeg ikke ventet (...). Når du skal hoppe høyde står alle andre og ser på, og det syns mange er ubehagelig.

Detter er i tråd med Lyngstad (2010, s. 161) som sier at for å unngå å være synlig i faget prøver elevene å utøve ulike former for skjuleteknikker. Lyngstad kaller elevene som utøver skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget for «ribbeveggløpere», og belyser viktigheten av å legge merke til disse. I likhet med informant 4 peker flere av informantene på at elevene trekker seg ut av timen og ikke lenger vil delta på det man skal. Felles for flere av informantene er at de opplever bassenget som den læringsarenaen der flest melder seg ut. Informant 8 mener at det er fordi at man blir enda mer synlig enn i en vanlig kroppsøvingstime:

Basseng ... basseng er vanskeligere enn vanlig gym. Fordi at her er det mer kropp, mer naken kropp, det er det med å dusje sammen. Det er det med sårbarhet i forhold til vekt og overvekt, kroppspresset blir større og større jo eldre de er. Men jeg har også merket ... unger er også veldig ærlig med hverandre. Så hvis det er noen som er overvektige så får de høre det. Og det er veldig sårende, så mange vegrer seg for basseng og også gym og å dusje sammen med andre.

Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning som har vært gjort på garderobesituasjonen, spesielt opp mot jenter (Fisette, 2011). Jentene i studien planla måter de kunne unngå å bli sett på uten klær, fordi de ikke ville at andre skulle undersøke kroppene deres, samtidig som de selv dømte andres kropp og sammenlignet seg med jevnaldrende jenter i svømmehallen og i garderoben (Fisette, 2011, s. 193). En typisk skjuleteknikk som kom fram i Fissettes forskning var å glemme badetøy med vilje for å slippe å delta i svømmeundervisningen, og dermed slippe ubehaget med å eksponere kroppen sin. Lyngstad mener at det er viktig å sette inn gode pedagogiske tiltak for å unngå at de utvikler negative innstilling til faget og til slutt unnlater å delta aktivt i timene (Lyngstad, 2010, s. 161-162). Informant 1 mener at det er viktig å holde elevgruppen aktiv og ha små lag, slik at elevene ikke kan skjule seg bak de andre elevene. Informant 7 har funnet en måte å undervise på i svømming som gjør at elevene ikke blir like synlige, både med tanke på kropp og ferdighetsnivå:

Vi pleier å presentere det de skal gjøre av oppgaver på kanten med å skrive det opp på whiteborden hva de skal gjøre. Det er gjerne 5-6 oppgaver de skal gjøre, og så får de selv bestemme hva de starter med. Og da blir de ikke så synlig overfor hverandre, spesielt de som henger litt etter i forhold til nivået i resten av klassen, så blir de ikke så synlig når alle er opptatt med litt forskjellige ting. Så det har vi jo prøvd litt for å få alle med i timen i bassenget. Bassenget har jo vært den arenaen der vi opplever at flest melder seg ut, og jo lengre opp i klassene, jo mere blir det av dette.

Oppsummering

For å sikre aktiv deltagelse har våre informanter trukket frem et godt læringsmiljø som en sentral faktor. Et godt læringsmiljø må ifølge våre informanter basere seg på blant annet inkludering,

følelse av sosial tilhørighet og anerkjennelse. I tillegg peker informantene på det å skape et trygt miljø hvor det er aksept for ulikheter, og at læringsmiljø, samt det å ta hensyn til hverandre og det sosiale samspill er noe informantene jobber med i alle fag. Informantene vektlegger trivsel, og påpeker at trivsel kan være avgjørende for elevers aktive deltagelse. Lystbetonte aktiviteter der elevene kan delta på sitt nivå fremmer trivselen, og mange trekker også frem samarbeidsøvelser som viktige aktiviteter i undervisningen. Videre oppgir informantene at de strekker seg lang for å ivareta aktiv deltagelse, gjennom blant annet å låne ut nødvendig utstyr som votter, badetøy o.l. til elever. Informantene er tydelig på at god klasseledelse med struktur og enkle og klare regler er nødvendig for at elevene skal delta. I undervisningen presiserer de at de verdsetter innsats som innebærer å prøve og feile, dette er i tråd med Ommundsen (2015) sin betegnelse på oppgaveklime. Vi ser at informantene har litt ulike syn på bruk av konkurranse som strategi. Alle informantene sier at de ikke har mye fokus på konkurranse, men flere av dem trekker frem at nettopp konkurranse kan være en motivasjon for å få elever til å delta aktivt i timen. Det handler om å kjenne elevgruppen sin. For noen grupper kan konkurranse være en strategi for å delta aktivt i kroppsøvingstimen, mens det for andre grupper kan være en strategi å ikke ha konkurranser. Vi har også sett at synligheten i kroppsøving kan bli et problem, spesielt i basseng- og garderobesituasjoner. Her er det viktig å sette inn gode pedagogiske tiltak for å sikre at elevene deltar aktivt. En strategi som har kommet frem her er å presentere gjøremålene for dagen på kanten/en tavle, og la elevene gjøre oppgavene i den rekkefølgen de vil. Da vil de bli mindre synlige, både med tanke på kropp og nivåforskjeller.

Faktor	Våre informanter oppgir disse strategiene for å sikre aktiv deltagelse med utgangspunkt i ønske om spesiell type læringsmiljø:
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> ● Gi ros til inkluderende holdninger hos elevene ● Strekke seg langt for å få med alle ● Ha positive holdninger til faget ● God relasjonskompetanse ● Være en tydelig klasseleder (eks. god struktur, forberedelse og enkle og klare regler)

Elev	<ul style="list-style-type: none"> ● Prøve og feile - ikke gi opp (innsats) ● Åpenhet, aksept og respekt for hverandres ulikheter ● Gjøre hverandre god, være en støttende lagspiller ● Alle har en viktig rolle i et felleskap ● Elev-elev relasjon viktig
Innhold	<ul style="list-style-type: none"> ● Inkluderende aktiviteter ● Samarbeidsøvelser ● Lekpreget aktiviteter
Rammefaktor	<ul style="list-style-type: none"> ● Utlån av utstyr (eks. gymsko og badetøy)
Mål	<ul style="list-style-type: none"> ● Trygt og åpent miljø med fokus på fellesskap og trivsel
Arbeidsmåte	<ul style="list-style-type: none"> ● Lite fokus på konkurranse ● Flere aktiviteter samtidig, reduserer synligheten ● Stasjonsarbeid der de velger hvor de starter (knyttet til svømming)
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> ● Positive tilbakemeldinger knyttet til samarbeid og innsats

5.3.3 Strategier med utgangspunkt i elevens medbestemmelse

Skolen må sørge for at elevene blir hørt og har innflytelse. Barnets medbestemmelse og selvbestemmelse er nedfelt i barneloven (§ 31) og kommer frem i barnekonvensjonen (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12). Alle informantene er enig i at medbestemmelse er viktig i faget, og flere nevner at medbestemmelse kan være en strategi for aktiv deltagelse. Informant 1 sier: «Jeg starter med å snakke med alle etter ferien, hvilke aktiviteter har de holdt på med? Er det noen aktiviteter de kunne tenkt seg i kroppsøvingstimen?» Også informant 3 lar elevene komme med ønsker om aktiviteter: «Nå har jeg akkurat fått en ny klasse, og da skrev de ned på lapper hva de har lyst til å holde på med som de ikke har fått gjort på en stund». Informant 7 legger opp egne bolker i årsplanen i kroppsøving der elevene får lov til å planlegge timer med hele innholdet for så å gjennomføre dem. Dette samsvarer med den nye læreplanen der det legges vekt på at elevene

skal oppleve faget som mer variert og ha mer aktiv medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette betyr at elevene i større grad skal ha innflytelse på undervisningen enn tidligere. Informant 2 mener fri aktivitet ute er med på å øke aktiv deltagelse, fordi færre elever melder seg ut av aktiviteten.

En strategi kan være at de føler at de får være med å bestemme litt. At elevene opplever medvirkning har mye å si for mine elever. De fleste liker fri aktivitet ute. Da er du friere til å observere også. Jeg opplever at de melder seg mindre ut ute, fordi at hvis jeg er alene med de så kan jeg fange de opp tettere enn hvis jeg skal lede alle samtidig.

Informant 3 og 7 påpeker også viktigheten med elevers innflytelse. Informant 3 lar ofte elevene komme med innspill til oppvarmingsleker, mens informant 7 gjerne avslutter med elevstyrte aktiviteter. Samtidig lar informant 3 og 7 elevene få tid til å planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimer på egenhånd:

Jeg mener aktiv deltakelse handler om å aktivt være med å skape aktivitet, der de får være med å bestemme og ha innflytelse. 7. klasse som jeg har nå, har elevstyrte timer. Da får de først en time til å planlegge, deretter har de timen. De jobber sammen to og to, dette har vært veldig populært, og de har lært mye. Eller så kan de komme med tips, hvis de har nye leker, så kan de kanskje styre oppvarminga. (Informant 3)

Jeg prøver alltid å avslutte med en aktivitet som de har vært med og ønsket. Eller som jeg vet at de liker å holde på med, enten det er kanonball, stikkball eller en kjapp aktivitet til slutt for at de får den gleden. (Informant 7)

Det pedagogiske arbeidet skal alltid være rettet mot et *mål*, som handler om at vi vil noe med undervisningen. I dette tilfelle kobler informanten et overordnet mål om aktiv deltagelse til læringsaktiviteter gjennom et elevstyrt innhold. Læreplanene innehar retningslinjer for *innholdet* i opplæringen. Innholdet er det undervisningen fylles med (Sandvoll & Allern, 2014 s. 314). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 222) poengterer at selv om elever får medbestemmelse, skal ikke lærerens ansvar nedtones. Når elever opplever «eierskap», vil dette kunne bidra til økt motivasjon og læringsresultat (Deci & Ryan, 1985, s. 30). Informant 5 forteller at elevene ofte får bestemme en

av aktivitetene i kroppsøvingstimen, og legger til at dersom de får bestemme litt så godtar de at de har andre aktiviteter.

Jeg er veldig glad til å la elevene medvirke i hva de har lyst til å gjøre. Jeg hører mye på dem, jeg vet hva, vi har mye avstemning faktisk hvis de skal være med å bestemme selv. De får ofte være med å ønske aktiviteter, så kanskje en av aktivitetene vi har i gymmen er valgt av dem, og så må jeg jo da balansere med de 2-3 andre tingene vi gjør, at det ikke bare er det jeg planlegger at vi skal gjøre. Så de får være med å bestemme litt selv, og så lenge de får lov til det, så godtar de også at de må gjøre andre ting.

I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) er interesse en sentral del. De mener at egenmotiverte aktiviteter baserer seg på behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 30). Læreplanene innehar retningslinjer for *innholdet* i opplæringen. Innholdet er det undervisningen fylles med (Sandvoll & Allern, 2014 s. 314). Engelsen (2015, s. 157-167) peker på at beslutninger om innholdet i undervisningen avhenger av flere forhold, blant annet samfunnets interesser og elevens interesse. Det er derfor naturlig å tenke at elever som opplever interesse eller «eierskap» for aktivitetene i undervisningen vil ha en høyere form for læreresultat og motivasjon. For at barn og unge skal tilegne seg kunnskap er motivasjonen viktig. Jacobsen (2012, s. 2) sier at indre motivasjon er nært knyttet opp mot barns utholdenhet og glede ved læring innen motivasjonsteori. Informant 8 mener det er viktig å møte elevenes interesser, slik at de ønsker å delta og å prestere. Informant 7 sier:

Jeg vet jo hva elevene liker, deres interesser og hvilke aktiviteter de driver med på fritida og sånn, så jeg vet jo da hva som er lystbetont for dem, og prøver å dra det litt med i timene.

Skolen er en arena der elever opplever demokrati i praksis, der de blir lyttet til, har reell innflytelse og påvirkning på egen skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). De demokratiske verdiene skal fremmes gjennom aktiv deltagelse, og elevene skal bli bevisst på minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for dialog, samarbeid og meningsbrytning. Informant 5 beskriver dette tydelig: *«Jeg bruker jo faktisk en del sånn at flertallet, og det har elevene ikke noe problem med, for eksempel flertallet får lov til å være med å bestemme en aktivitet».*

Selv om informantene tar i bruk demokratiske avstemninger og lar flertallet bestemme, er de enige om at elevene ikke får bestemme grupperingene. Informant 1 og 6 er tydelig på at de som lærere bestemmer grupperingene og får støtte av informant 3, 4 og 7 som forteller at de sjelden lar elevene bestemme hvem de skal være i gruppe sammen med.

Flere av informantene sier at dynamikken i elevgruppen kan være en begrensning for medbestemmelse. På den andre siden sier informant 8: *«I de gruppene der de er trygge på hverandre, der det er kultur for det, så er det mye enklere å la det være masse elevmedvirkning»*. Han peker dog på at dette kan oppleves vanskeligere i elevgrupper der det er mye atferdsproblematikk. For å sikre aktiv deltakelse er det viktig å gruppere ut ifra hvordan en føler at gruppen vil fungere, *«(...) for eksempel kan en sterk elev dra med en som trenger en liten puff»* sier informant 1. Informant 3 prøver også å blande *«(...) slik at de sterke må hjelpe dem som trenger litt ekstra»*. Informant 3 sier videre at en annen strategi kan være å dele inn etter nivå, eksempelvis i hjørnefotball. Da kan de som ikke er så flinke i den aktiviteten spille mot hverandre. De trenger gjerne litt mer tid, og av og til må en få la dem være på sitt nivå.

For at læreren skal kunne bruke disse strategiene for gruppeinndeling, kreves det at vedkommende har god kjennskap til elevene sine. Det innebærer blant annet kjennskap til elevenes interesser og evner, noe som ifølge Sandvoll og Allern (2014, s. 312) er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. I flere sammenhenger nevner informantene at små grupper kan være ideelt i undervisningen, informant 4 poengterer derimot at små grupper kan være en begrensning:

Jeg synes det er bra å tenke at det ikke er trening og idrett vi driver med i skolen, vi skal gi et allsidig tilbud med aktivitet. Du har en stor variasjon, og jeg synes det er utfordringen, for du har ikke store nok grupper til å dele opp så mye. Jeg synes det hadde vært interessant med en stor gruppe, der du får velge ut fra interesse, kanskje har du tre lærere. Det hadde vært kjekt å drive med. Eks. en gruppe med fotball, en med stormkjøkken og en med orientering. Det kunne skapt mye glede og motivasjon. Vi har mange små grupper på skolen, noen grupper er 11 stk., og da har du lite å spille på. Da er det gruppestørrelsen som setter begrensninger.

Informanten mener at dersom gruppene var større og en hadde flere ressurser ville det vært lettere å ta hensyn til elevers interesse. Dette blir eksplisitt nevnt som en mulig strategi for aktiv deltagelse, i stedet ser vi i dette tilfelle at fysiske rammefaktorer kan være med på å begrense aktivitetene som læreren planlegger og gjennomfører (Sandvoll & Allern, 2014, s. 313).

Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 51) peker på at jo mer man klarer å utnytte rammefaktorene, desto mer innholdsrik og variert vil undervisningen bli. Vi mener derfor at det ikke alltid er de fysiske rammefaktorene som er en begrensning i seg selv, men at det også handler om i hvilken grad lærerne klarer å være kreative innenfor de rammene de har.

Innenfor medbestemmelse kommer det også frem at bruk av elevmangfoldet i flere tilfeller blir brukt som en strategi i undervisningssammenheng. Informant 7 mener hun er flink til å bruke elevmangfoldet som en ressurs, og at i elevstyrte timer kan f.eks. de som går på turn bidra mye mer enn det han selv kan, i og med han ikke aktivt driver med turning. Dette kan knyttes opp mot det Honneth (2008, s. 130 - 131) ser på som sosial verdsetting. Det handler om at individets særegne egenskaper, som personlige og individuelle egenskaper, kunnskap og kompetanse blir anerkjent. Informant 6 trekker inn sosial verdsetting på samme måte som informant 7:

Så da kan man jo for eksempel hvis man har en elev som driver med ja.. taekwondo, og jeg ikke kan noe om det, så kan denne eleven få vise det foran klassen og ha den typen elevmedvirkning – å lede timene. Det er det mange som er klar til i femteklassen, hvis de har noe de er gode på da.

Informantens beskrivelser kan også ses i sammenheng med autonomi som refererer til opplevelsen av atferd som er selvbestemt, reflektert og frivillig (Niemiec & Ryan, 2009, s. 135). Å gi valg og meningsfulle begrunnelser for læringsaktivitetene er gode strategier for å styrke autonomien, samtidig som det er viktig å anerkjenne elevenes følelser om de gitte læringsaktivitetene, minimere press og kontroll (Niemiec og Ryan, 2009, s. 141). Å få lov til å opptre som en ressurs i kroppsøvingstimene kan også ses opp mot Vygotskys proksimale utviklingssone, der eleven som i dette tilfellet er flink i taekwondo, hjelper sine medelever i deres utvikling (Vygotsky, 1989; Flem, 2000).

Som vi nå har sett er samtlige av informantene opptatt av medvirkning, og mener at det er svært positivt at elevene får være med på å bestemme. Det dukker derimot opp en del utfordringer også knyttet til dette. Informant 5 og 6 peker på at lite variasjon kan være et problem ved elevmedvirkning.

De får i stor grad lov å være med å bestemme i kroppsøving, kanskje det faget de får mest lov til å medvirke. Men så må det jo heller ikke bli sånn at vi bare gjør det samme hele tiden, for de velger jo mye det samme. (Informant 5)

Man vil at de skal få et positivt forhold til det å være i aktivitet, og da må de bli presentert for et variert utvalg av aktiviteter. Hvis elevene fikk bestemme i min klasse så hadde de spilt kanonball hver time. (Informant 6)

Informant 6 sikter til kroppsøvingens verdier: «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den nye læreplanen fremkommer det også at elevene skal oppleve faget variert, og at øving, lek, naturopplevelser og bevegelsesaktiviteter skal være sentrale deler av faget. Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, og de skal utfordre seg selv og tøyne egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Informant 3 trekker fram variasjon som virkemiddel for at elevene skal utfordre seg selv:

Finne morsomme aktiviteter sammen med dem, nye leker eller oppgaver som er spennende, variasjon er viktig. Likevel så må du kjøre på med litt av det samme i enkelte klasser for å få med alle, men du må tørre å gjøre nye ting, selv om du vet at noen kanskje syns det er vanskelig.

Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 118) trekker frem variasjon som sentralt for elevenes motivasjon. De nevner blant annet variasjon i innhold, arbeidsmåter og læringsarena. Det er stor enighet hos informantene om at variasjon er viktig, og samtlige er innom det i intervjuene. Mens informant 3 mener at for mye variasjon kan gjøre det vanskelig for å få med alle elevene, peker informant 2 på at en må ha en stor variasjon er viktig for å treffe alle. Her er informant 6 helt enig,

og legger til grunn at variasjon i læringsaktiviteter kan bidra til at alle elevene deltar aktivt. Hun nevner både ulike aktiviteter, og at noen læringsaktiviteter kan «gjøres annerledes».

Kan være en strategi å gjøre ting annerledes noen gang, for eksempel stillekanonball, hvis vi spiller fotball så blir det rumpefotball, ikke sant, da blir det plutselig ikke så artig for dem som er vant til å spille fotball på vanlig måte, men så får du kanskje lettere med deg dem som i utgangspunktet har et litt negativt syn på fotball, for da er man liksom litt på samme nivå. Og gjøre litt sånne andre øvelser enn de er vant til, slik at alle skal kjenne mestring.

Også informant 4 snakker om variasjon som en måte å differensiere aktivitetene på. At aktivitetene kan gjøres enklere eller vanskeligere for å treffe alle elevene. Dette er i tråd med tilpasset opplæring som handler om å legge til rette for læring og utvikling, uavhengig av elevens forutsetninger. Elever har ulik progresjon og lærer i ulikt tempo, dette må læreren ta hensyn til gjennom bruk av ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder og i arbeid med læringsmiljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2017; Vygotsky, 1978). Fosse (2014, s. 433) peker på at tilpasset opplæring må skje både på individuelt plan, men og i fellesskap der læringsmiljøet baserer seg på likeverd som ulikhet. Da er vi tilbake på verdiene i faget; at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede *ut fra egne forutsetninger* (Kunnskapsløftet, 2019, s. 2).

Oppsummering

Alle informantene er enige om at medbestemmelse er viktig for å sikre elevenes aktive deltagelse. Noen av informantene starter skoleåret med å snakke med elevene om hva de liker av aktiviteter, og enkelte setter også av bolker i årsplanen spesifikt tiltenkt elevenes medbestemmelse. Å la elevene få bestemme oppvarmings- eller avslutningsaktiviteter er også et funn. Informantene trekker frem at medbestemmelse er viktig for motivasjon i faget, og å bruke elevmangfoldet er en annen sentral strategi. På den måten kan enkeltelever være med å lære bort en aktivitet som de selv driver med, og bidrar derfor positivt til fellesskapet. Ulike former for variasjon av trekkes også frem som en strategi som kan være hensiktsmessig på flere måter. Informantene nevner eksempelvis variasjon i aktiviteter for å at alle skal oppleve at noe er gøy, og å gjøre ting annerledes for å differensiere aktivitetene slik at alle kan oppleve mestring, som former for variasjon. Vi finner også noen utfordringer knyttet opp mot medbestemmelse. Små grupper er nevnt som en begrensende faktor. En annen utfordring som nevnes av flere informanter er

manglende variasjon når elevene får bestemme aktiviteter, da elevene ofte ønsker å gjøre de samme aktivitetene hver gang.

Faktor	Våre informanter oppgir disse strategiene for å sikre aktiv deltagelse med utgangspunkt i medbestemmelse
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> ● Lytte til elevene ● Bruke elevmangfoldet (eks. øvelsesbilder)
Elev	<ul style="list-style-type: none"> ● Innflytelse (medbestemmelse og selvbestemmelse) ● Elevstyrte timer ● Elevene skriver aktiviteter de liker på lapper
Innhold	<ul style="list-style-type: none"> ● Aktiviteter basert på elevenes interesse ● Variasjon ● Frivillig (kan velge mellom ulike aktiviteter)
Rammefaktor	<ul style="list-style-type: none"> ● Gruppestørrelse
Mål	<ul style="list-style-type: none"> ● Elevmedvirkning (eks. demokrati)
Arbeidsmåte	<ul style="list-style-type: none"> ● Starte eller avslutte med en lystbetont aktivitet ● Variasjon ● Differensiering
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> ● Samtale med elever

5.4 Strategier for aktiv deltagelse med utgangspunkt skolen som organisasjon

Et interessant funn her at alle strategiene omhandlet det fysiske møte med eleven bortsett fra en strategi. Dette var strategien knytt til organisering, der informant 2 og 7 sier at de legger opp timeplanen slik at de i større grad kan legge til rette for aktiv deltagelse:

Vi er flinke til å tilrettelegge for aktiv deltagelse, vi har parallellagt svømming og gym. Dermed kan elever som ikke kan delta i gym delta i svømming eks. Vi har endel ekstra klær til utlån, så det er mulig å delta, eventuelt så får de oppgaver med meg på land. (Informant 2)

Bassenget har jo vært den arenaen der vi opplever at flest melder seg ut, og jo lengre opp i klassene, jo mere blir det av dette. Men vi prøver å unngå at de blir sittende og ser på i timen eller finner på noe annet. Så da har vi pleid å koble dem på en annen klasse; det er sånn at når en klasse har basseng så har en annen klasse fyfo, og da hvis du ikke er med i bassenget så er du med i fyfo ute. (Informant 7). (fyfo = fysisk fostring)

Dette handler for så vidt om lærerens rolle som tilrettelegger - men samtidig er det en strategi som knyttes til organisering av timeplan og som krever dialog med skolens ledelse.

6. Oppsummering og konklusjon

Denne masteroppgavens hovedfokus har vært å se på lærernes subjektive beskrivelser av strategier for aktiv deltagelse, og begrunnelser for disse. Informantene våre har gitt oss mange og fylldige svar som vi mener er tilstrekkelig for å kunne belyse vår problemstilling: *«Hvordan beskriver og begrunner kroppsøvingslærere egne strategier for å tilrettelegge for aktiv deltagelse for alle elever?»*

Problemstillingen har blitt belyst gjennom analyse av åtte kvalitative intervjuer med kroppsøvingslærere som alle hadde ulike erfaringer. Funnene i analysen viser at lærerne tar i bruk mange ulike strategier i sin undervisning, og at de reflekterer omkring utfordringen med å få alle elevene til å delta aktivt i kroppsøvingstimene. De reflekterer rundt årsaker til at elever ikke liker eller ønsker å delta i timene, og trekker frem mulige løsninger i form av strategier basert på sine erfaringer som kroppsøvingslærer.

For å belyse de ulike strategiene kroppsøvingslærerne beskrev, har vi valgt å sette de ulike strategiene opp i en tabell med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Det er viktig å påpeke at dette er faktorer som henger tett sammen, og en faktor vil alltid påvirke en annen. I tabellen under har vi samlet alle strategiene vi tidligere har sett på i oppsummeringene under hvert delkapittel i drøftingen. Disse delkapitlene handler om strategier for aktiv deltakelse med utgangspunkt i lærerrollen, læringsmiljø og medbestemmelse. En av de mest sentrale strategiene i vår oppgave knyttet opp mot lærerrollen er lærer-elev relasjonen. I lærer-elevrelasjonen beskriver informantene at det å gi omsorg, vise støtte og anerkjennelse er viktig, samtidig som en lytter til elevene og lar dem ha innflytelse på undervisningen. De mener medbestemmelse bidrar til økt motivasjon, og har derfor stor påvirkning på elevens aktive deltagelse. Videre beskriver informantene at de prøver å skape et aksepterende og inkluderende læringsmiljø der det å prøve og feile er viktig for å kunne lære, og de betegner god innsats som en viktig del av lagfølelsen. Informantene sier at de bruker mye tid på å lære elevene å ta hensyn til hverandre, der et av målene er å få en større forståelse og aksept for mangfoldet i elevgruppen. Lekpreget aktivitet og samarbeidsoppgaver er de aktivitetene informantene oppgir at de bruker mest i undervisningen. Det lærerne er mest uenige om er hvor

stor plass konkurranse bør ha i timene. Alle er likevel enige om at en her må se an elevgruppen sin, og at konkurranse ikke skal være det som driver timene.

Et interessant funn er at alle strategiene omhandlet det fysiske møtet med eleven bortsett fra en strategi. Dette var strategien knyttet til organisering, der to lærere sier at de legger opp gymtimene og svømmetimene på samme tidspunkt. På den måten kan de i større grad legge til rette for aktiv deltagelse. Dette handler for så vidt om lærerens rolle som tilrettelegger, men det er samtidig en strategi som knyttes til organisering av timeplan og som krever dialog med skolens ledelse. Det viser at de viktigste faktorene knyttet til strategier omhandler kroppsøvlingslærernes møte med elevene, og at relasjoner derfor spiller en sentral rolle.

Som tabellen viser har våre informanter i denne studien beskrevet mange bevisste strategier for tilretteleggelse av aktiv deltagelse for alle elever. Funnene i denne studien samsvarer med flere av prinsippene og verdiene som er nevnt i den overordnede delen av læreplanen. Vi ser disse strategiene som relevante for å ta med oss inn i vår fremtidige jobb som lærer, og vi håper at andre kroppsøvlingslærere også kan finne nytte i funnene våre. Vi tror det kan bidra til å få en større forståelse for ulike strategier som kan benyttes for å tilrettelegge for aktiv deltagelse i kroppsøvlingsfaget. Vi mener denne oppgaven har gitt oss en større kompetanse, og håper at vi i fremtiden kan være med på å fremme et inkluderende kroppsøvlingsfag for *alle*.

Faktor	Strategier som våre informanter i denne studien beskriver som positive for elevers aktive deltagelse i kroppsøvlingsfaget
Lærer	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none">● Bygge gode lærer-elevrelasjoner gjennom å bruke god kommunikasjon, vise omsorg og nærhet, være støttende og anerkjenne den enkelte elev● Utvikle et trygt og aksepterende læringsmiljø med positive holdninger● Være aktivt deltagende● Bruke seg selv som en gledesspreder og motivator

	<ul style="list-style-type: none"> ● Bruke en «gulrot» som motivasjon ● Ta hensyn til elevforutsetninger <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gi ros til inkluderende holdninger hos elevene ● Strekke seg langt for å få med alle ● Ha positive holdninger til faget ● God relasjonskompetanse ● Være en tydelig klasseleder (eks. god struktur, forberedelse og enkle og klare regler) <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lytte til elevene ● Bruke elevmangfoldet (eks. øvelsesbilder)
Elev	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elevens interesse bli ivaretatt ● Tilpasset opplæring (forutsetninger, nivå) ● Legge opp til å oppleve mestring ● Utvikle positivt forhold til egen kropp <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prøve og feile - ikke gi opp (innsats) ● Åpenhet, aksept og respekt for hverandres ulikheter ● Gjøre hverandre god, være en støttende lagspiller ● Alle har en viktig rolle i et felleskap ● Elev-elev relasjon viktig <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Innflytelse (medbestemmelse og selvbestemmelse) ● Elevstyrte timer ● Elevene skriver aktiviteter de liker på lapper
Innhold	<p>Lærerrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lystbetonte og inkluderende aktiviteter ● Være mye i aktivitet

	<ul style="list-style-type: none"> ● Lek og frilek <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inkluderende aktiviteter ● Samarbeidsøvelser ● Lekpreget aktiviteter <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aktiviteter basert på elevenes interesse ● Variasjon ● Frivillig (kan velge mellom ulike aktiviteter)
Rammefaktor	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gruppesammensetning- og størrelse ● Organisering: kroppsøving og svømmeundervisning samtidig ● Musikk <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Utlån av utstyr (eks. gymsko og badetøy) <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gruppestørrelse
Mål	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Differensiere etter elevens nivå ● Legge opp til mestring ● Læringsfag ● God helse ● Godt sosialt samspill <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trygt og åpent miljø med fokus på fellesskap og trivsel <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elevmedvirkning (eks. demokrati)
Arbeidsmåte	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Flere aktiviteter samtidig (eks. fordi det er et synlig fag) ● Variasjon

	<p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lite fokus på konkurranse ● Flere aktiviteter samtidig (reduserer synligheten) ● Stasjonsarbeid der de velger hvor de starter (knyttet til svømming) <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Starte eller avslutte med en lystbetont aktivitet ● Variasjon ● Differensiering
Vurdering	<p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Positive tilbakemeldinger både til fellesskapet, og til den enkelte <p>Læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Positive tilbakemeldinger knyttet til samarbeid og innsats <p>Medbestemmelse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Samtale med elever

7. Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I Vinje, E. E. & Skrede (Red.). *Fremtidens kroppsøvlingslærer*. (s. 190-207). Cappelen Damm Akademisk
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1.). Cappelen Damm.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvlingsdiaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.; 1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLOS ONE*, 14(5), e0217218. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlag
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Gyldendal Akademisk.

- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy, 16*(2), 179–196.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724)
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 11*(1), 31634. <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus AS.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire—2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*(4), 275–290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*(8), 643–665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Olafson, L. (2002). *"I Hate Phys. Ed.": Adolescent Girls Talk about Physical Education*. Physical

Educator, 59(2), 67.

<https://www.proquest.com/docview/1437929678?parentSessionId=8lnqBlg52YjpQDZU6HUF0vULwkhycbvSNNhwbH%2FGONk%3D&pq-origsite=primo&accountid=43239>

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg). (s. 46-60). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Ramsvik, C. (2021, 6. september). Kroppsøving er det faget færrest fullfører: - Det er et press på å være best. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/sport/i/Kz6gAX/kroppsoeving-er-det-faget-faerrest-fullfoerer-det-er-et-press-paa-aa-vaer>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Sandvoll, R. og Allern, Marit. (2014). Undervisningsplanlegging. Stray, J. og Wittek, L. (Red.). *Pedagogikk - en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk

Von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*.

https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/Idr%C3%A6t-JVSE/ph.d._L%C3%A6ring_praksis_og_kvalitet_i_idr%C3%A6tstimerne.pdf

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget

Skovholt, K, Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse - en praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS

Tranøy, K. E. (2019, 18. februar). *Metode*. Store norske leksikon. <https://snl.no/metode>

Universitetet i Agder. (u. å.). *Enkeltfaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen*.

<https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/barnehagelaererutdanning/praksis-blu/enkeltfaktorer-i-den-didaktiske-relasjonsmodellen>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. april). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Vinje, E. E & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I Vinje, E. E. (Red.). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s. 38-60). Cappelen Damm

Vinje, E. E. (2018, 6. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Forskning.no.

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

Wernersen, C. (2018, 29. august). Dette faget må flest elever ta om igjen. *NRK*.

<https://www.nrk.no/norge/dette-faget-ma-flest-elever-ta-om-igjen-1.14185747>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Strategier for aktiv deltagelse i kroppsøvingfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere beskriver egne strategier for å sikre aktiv deltagelse fra alle elever i kroppsøvingstimene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette studiet er å få innsikt i strategier som kan sikre aktiv deltagelse fra alle elever i kroppsøvingfaget. Det vil være fokus på kroppsøvingslærernes egne beskrivelser av strategier og hvordan disse strategiene sikrer elevenes deltagelse.

Forskningsspørsmålene vi ønsker å arbeide med i studien er blant annet:

- Hva legger du i begrepet aktiv deltagelse?
- I hvilke aktiviteter er det mest utfordrende å holde alle elever aktive?
- Planlegger du alternative opplegg for aktiv deltagelse dersom elever av ulike årsaker ikke kan delta i kroppsøvingstimen?

Problemstilling: *Hvordan beskriver og begrunner kroppsøvingslærere egne strategier for å tilrettelegge for aktiv deltagelse for alle elever?*

Dette er et forskningsprosjekt der kroppsøvingslærere skal intervjues, og dataene fra intervjuene skal deretter analyseres og knyttes opp mot teori. Datamaterialet skal inngå i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er kroppsøvlingslærer på mellomtrinnet, og arbeider på en av skolene der (en av forskerne) har vært i praksis. Åtte kroppsøvlingslærere vil få mulighet til å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført strukturert intervju av hver av de seks deltakerne. Et strukturert intervju er et intervju der spørsmålene er formulert på forhånd og spørsmålene har en fast rekkefølge, dette for å sikre mest mulig lik gjennomførelse av intervjuene ettersom vi er to forskere. Intervjuene vil vare i 20-40 minutter. Spørsmålene handler om aktiv deltakelse, tilrettelegging og strategier du som lærer bruker for å sikre elevenes aktive deltakelse. Det vil tas lydopptak av intervjuet, som blir transkribert og skrevet inn i et elektronisk dokument. Lydfilen slettes med en gang dette er gjort.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektleder Erlend Ellefsen Vinje vil ha tilgang til dataene vi samler inn i prosjektet.
- Datamaterialet vil bli sikret ved å:
 - Erstatte kontaktopplysningene og navnet ditt med en kode som lagres på navneliste adskilt fra øvring data
 - Passord på digitale mapper, kun personer med passord har tilgang

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 13.07.2022. Frem til 13.07.2022 vil opplysningene bli oppbevart etter gjeldende retningslinjer ved USN.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Universitet i Sørøst-Norge** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitet i Sørøst-Norge ved Erlend Ellefsen Vinje. E-post: Erlend.Vinje@usn.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erlend Ellefsen Vinje

Studenter

Julia Hansen og Iris Øverland

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
- Hva mener du er det viktigste elevene lærer i kroppsøvlingsfaget?

Læringsklima

- “Aktiv deltagelse”, hva legger du i det?
- Hvor ofte opplever du at elever ikke er aktivt deltagende i kroppsøvlingsstimen? Er det de samme elevene hver gang? Er det forskjell mellom klassene? Hvor mye og hvorfor?
- Hvordan opplever du å tilrettelegge for aktiv deltagelse i de ulike læringsarenaene (basseng, friluft, gymsal)? Hvorfor tror du det er slik? Begrunn eventuelle forskjeller.
- Hvilke strategier bruker du for aktiv deltagelse, og hva legger du i begrepet “strategier”? Er det forskjell på de ulike læringsarenaene?
- Mener du det er forskjell på å tilrettelegge for aktiv deltagelse for klasser du er kontaktlærer for enn for klasser du ikke er kontaktlærer for? Hvilke forskjeller?
- Kunne du/skolen gjort noe for å tilrettelegge for aktiv deltagelse for alle elever? (eks utlån av gymsko eller badetøy, mer elevmedvirkning i timene, mer ressurser, tettere foreldresamarbeid osv.)
- I hvilken grad legger du opp til konkurranseorientering i dine kroppsøvlingsstimer? Var det mer før fagfornyelsen? Har det påvirket hvor mange som er aktivt deltagende?
- Tenker du at det å prøve og feile er positivt? Legger du opp til at elevene skal oppleve det? eller handler det om å komme forttest mulig til en ferdighet?
- Noen har forestillinger om at visse aktiviteter passer mer for gutter enn jenter, hva tenker du om det? Hvordan påvirker dette din undervisning?
- Hvordan forstår du innsats? Vektlegger du innsats i timene?
- Vektlegger du fremgang i timene? Handler det om fremgang i utførelse av ferdigheter eller er det andre ting? Hvordan formidler du dette til elevene?
- Hva er dyktighet i kroppsøving?

- Hva er det viktigste tingene som kan motivere elevene til å delta aktivt i faget?

Dine timer

- Hva mener du er et godt læringsklima, og hva gjør du for å skape et godt læringsklima?
- Hva kjennetegner de aktivitetene du bruker i kroppsøvingstimene? Krever de samarbeid, basert på interesser til elevene, modifisert, aktivitetsprinsipp (bli svett)?
Hva kjennetegner de ulike aktivitetene i de ulike arenaene? (sal, basseng, ute) Har du mye fokus på innsats, konkurranse osv.? Hvilke aktiviteter egner seg best for å fremme inkludering i kroppsøvingstimene?
- Hvordan kommuniserer du med elevene? (bruk av stemme, fløyte, klapp o.l.)
- Hvordan strukturerer du kroppsøvingstimene? Da tenker vi på hvilke rutiner du har for å samle elever, gi beskjeder, skifte mellom aktiviteter, avslutte timen osv.
- Setter du av tid til refleksjoner med elevene i kroppsøvingstimene? Hva reflekterer dere over?
- Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene? Bruker du underveisvurdering? Hvor ofte gir du individuell tilbakemelding?
- Hvordan viser du anerkjennelse og ros overfor elevene? Hva er typiske ting du trekker frem?
- Synes du selv at du legger til rette for elevers medvirkning i kroppsøvingsfaget? Får elever være med på å utvikle aktiviteter?
- Opplever du selv at du bruker elevmangfoldet som en ressurs i undervisningen?
- Hvordan grupperer du elever i kroppsøvingstimene? Bruker du nivåinndeling? Deler elevene selv i grupper (f.eks. nivå) hvis de får medvirke i timen?
- Gjør du noe aktivt for at elevene skal lære å ta hensyn til hverandre? eller er det bare en forventning du har?
- Er du selv aktiv i timen? Evt. på hvilken måte? Hvis ja/ nei: hvordan tror du det har innvirkning på elevene?

Fagfornyelsen

- Hva tenker du om hoveddreiningen i faget (at faget skal være mindre idrettspreget)?
- Har innholdet i undervisningstimene dine endret seg etter fagfornyelsen? Hvis ja: Hvordan? Hvis nei: Hvorfor?

- Har du endra tilrettelegging for aktiv deltagelse etter fagfornyelsen? Utdyp.
- Er det vanskeligere å få aktiv deltagelse fra idrettsaktive elever etter fagfornyelsen?

Avslutning

- Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Referansenummer

343449

Prosjekttittel

Strategier for aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektperiode

25.11.2021 - 01.06.2022

Dato

30.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.07.2022.

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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.

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

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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!