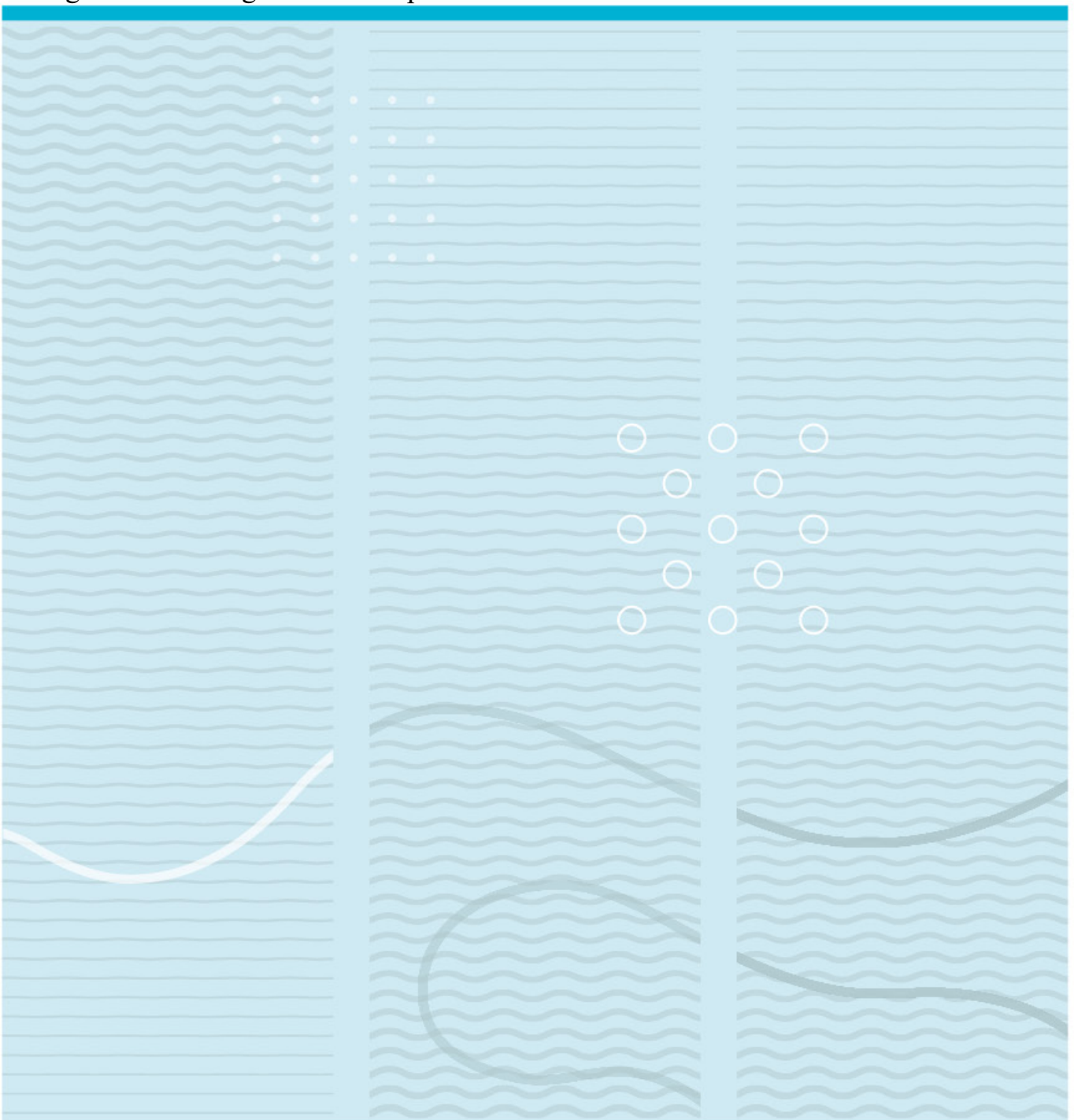


Sindre Hegna

Skolens uteområde i kroppsøvingsfaget

En mixed methods studie om hvordan skolens uteområde inviterer til varierte bevegelsesutfordringer for elever på mellomtrinnet.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Sindre Hegna

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er formuleringer fra læreplanen i kroppsøving fra 2020. Den vektlegger blant annet variasjon i faget, i tillegg til at elevene i større grad skal medvirke i egne læringsprosesser i undervisningen. Tidligere forskning viser at kroppsøvingsundervisningen hovedsakelig finner sted i gymsalen. Det ble derfor aktuelt å undersøke hvordan skolens uteområde kan benyttes som et sted for kroppsøvingsundervisning, for å imøtekomme læreplanens intensjoner. Problemstillingen(e) for denne studien ble dermed:

Hovedproblemstilling: Hvordan inviterer skolens uteområde til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvfingsfaget for elever på mellomtrinnet?»

Underproblemstillinger:

1. Hvilke muligheter finnes i skolens uteområde?
2. Hvordan kan kroppsøvlingslæreren tilrettelegge for utforskende oppgaver i undervisningen for elever på mellomtrinnet?
3. Hvordan bruker elevene skolens uteområde i kroppsøvlingsundervisningen?
4. Hvilke erfaringer har elever på mellomtrinnet med bruk av skolens uteområde i kroppsøvlingsundervisningen?

Oppgaven er teoretisk forankret i økologiske teorier på motorisk utvikling og læring av bevegelser, som avspeiler særlig tro på samspeillet mellom individ og miljø. Gibsons teori om affordances og dynamisk systemteori er derfor sentrale teoretiske rammeverk i denne oppgaven. Teorien om affordances handler om individets tolkning og bruk av mulighetene i det fysiske miljøet. Det var derfor viktig å undersøke nærmere hvordan uteområdet var utformet og hvilke muligheter som fantes og ble benyttet.

Forskningen ble gjennomført på en barneskole i Sørøst-Norge. Her ble det først foretatt en kartlegging av skolens uteområde. Deretter ble det gjennomført en intervensjon, i form av kroppsøvlingsundervisning over fem uker i uteområdet på den utvalgte skolen. Undervisningen hadde en «utforskende» og «oppdagende» tilnærming, ved at elevene selv skulle oppfatte og ta i bruk muligheter til bevegelse i det fysiske miljøet. Under intervensjon ble det foretatt observasjoner av elevene. Målet for observasjonen var å undersøke hvordan utfordringer i uteområdet inviterte til bruk av ulike bevegelser. For å avgrense studien ble det rettet fokus på følgende bevegelser: løpe, hoppe, balansere, klatre, henge, krype, slenge, kaste, sparke og skli. Etter endt intervensjon ble

elevene intervjuet i fokusgrupper. I denne studien har hovedproblemstillingen blitt belyst ved å anvende flere metoder, en metodetriangulering (mixed methods).

Resultatene fra kartleggingen viser at skolens totale uteareal er på 6930m², noe som er lavere enn anbefalt standard. Utformingen av uteområdet er preget av lite variasjon og få naturelementer.

Fasilitetene består i hovedsak av monofunksjonelle flater, husker og bordtennisbord.

I resultatene ble utvalgte potensielle muligheter i skolens uteområde, sammenlignet med elevenes faktiske bruk. Elevene aktualiserte en god del affordances i uteområdet. Observasjonene viser at særlig snøen og skråningen inviterte til varierte bevegelser. Det var derimot kun én bevegelsesutfordring som inviterte til klatring. I intervjuene sier elevene at de ikke er særlig positive til uteområdet på den utvalgte skolen, som de opplever som kjedelig. De sier det var krevende å være «utforskende» i kroppsøvningsundervisningen. Elevene mener også at skolens uteområde ikke er tilrettelagt for elever på mellomtrinnet.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem år med grunnskolelærer-utdannelse for 1-7. trinn, hvor de tre første årene ble gjennomført ved Universitetet i Agder i Kristiansand, og de to siste ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden. Arbeidet med denne oppgaven har vært en svært lærerik prosess, som har gjort til at jeg har fått et nytt blikk på uteområder i skolen. Jeg har ofte tatt meg selv i å reflektere rundt hvordan disse er opparbeidet, og hvordan de inviterer til variert bevegelsesaktivitet, lek og ikke minst trivsel på skolen. Når jeg tenker tilbake på skoler jeg har besøkt i forbindelse med praksis eller vikartimer, kommer mine tanker fort over i hvor forskjellig de egentlig er utformet.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg også tilegnet meg kunnskap om viktigheten av ulike fysiske miljø i undervisningen for barn og unges motoriske utvikling.

Det siste halvåret har vært svært krevende. Prosjektet har føltes veldig stort, og det har gått mye tid til å gruble på ulike utfordringer som har oppstått. Det har blitt svært mange arbeidstimer på biblioteket ved USN, hjemme ved kjøkkenbordet og på hytta i Tuddal. Nå er endelig forskningsprosjektet gjennomført, og det skal bli godt å komme seg ut i vårsola.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Lise Kjønniksen som har gitt en god faglig veiledning i arbeidet med denne oppgaven. Videre vil jeg takke min mor, Lisbeth, for å se over oppgaven med «et nytt blikk», komme med gode tips og ikke minst mange støttende ord. Jeg vil også rette en stor takk også til min søster, Kirvil, for god hjelp og oppmuntring underveis i skrivingen.

Notodden, mai 2023

Sindre Hegna

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	8
1.1 <i>Bakgrunn for tema</i>	8
1.2 <i>Tidligere forskning</i>	10
1.2.1 <i>Skolens uteområder i kroppsøving</i>	10
1.2.2 <i>Skolens uteområder og fysisk aktivitet</i>	10
1.2.3 <i>Uteområder i skoler og barnehager</i>	12
1.3 <i>Oppgavens oppbygning</i>	13
2. Offentlige dokumenter: Opplæringsloven og fagfornyelsen (LK20)	14
2.1 <i>Skolens uteområder i relasjon til opplæringsloven</i>	14
2.2 <i>Skolens uteområder i relasjon til overordnet del av læreplanen</i>	14
2.3 <i>Skolens uteområder i relasjon til læreplanen i kroppsøving</i>	16
2.4 <i>Utforsking</i>	17
3. Teoretiske perspektiver	19
3.1 <i>Motorikk</i>	19
3.2 <i>Teorien om affordances</i>	22
3.2.1 <i>Potensielle og aktualiserte affordances</i>	23
3.3 <i>Teorien om dynamiske systemer</i>	26
3.3.1 <i>Frihetsgrader</i>	26
3.3.2 <i>Selvorganisering</i>	26
3.3.3 <i>Constraints</i>	27
3.4 <i>Den didaktiske modellen om læringslandskap</i>	29
4. Problemstilling	31
5. Metode	32
5.1 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	33
5.2 <i>Utvalg</i>	33
5.3 <i>Kartlegging</i>	33
5.4 <i>Casestudie med intervensjon</i>	34
5.4.1 <i>Intervensjon</i>	36
5.4.2 <i>Undervisningsopplegg</i>	37
5.5 <i>Observasjon</i>	38

5.5.1	Observasjonsrolle	39
5.5.2	Observasjonsskjema	40
5.6	<i>Intervju</i>	40
5.6.1	Intervjuguide	41
5.7	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	42
5.7.1	Tematisk innholdsanalyse	42
5.7.2	Bearbeiding av kartlegging av skolens uteområde	43
5.7.3	Bearbeiding av observasjon av elevene	43
5.7.4	Bearbeiding av fokusgruppeintervju	44
5.8	<i>Etisk forsvarlighet</i>	44
5.8.1	Personvern	45
5.8.2	Samtykke	45
5.8.3	Anonymisering	46
5.9	<i>Kritiske perspektiver</i>	46
5.9.1	Reliabilitet	46
5.9.2	Validitet	47
6.	Resultater	49
6.1	<i>Kartlegging av skolens uteområde</i>	49
6.2	<i>Potensielle muligheter i skolens uteområde</i>	52
6.2.1	Sone A	53
6.2.2	Sone B	54
6.2.3	Sone C	56
6.3	<i>Elevenes bruk av uteområdet</i>	57
6.3.1	Kroppsøvingsundervisning i Sone A	57
6.3.2	Kroppsøvingsundervisning i sone B	61
6.3.3	Kroppsøvingsundervisning i sone C	66
6.4	<i>Elevperspektivet</i>	70
6.4.1	Kroppsøving i ulike læringslandskap	70
6.4.2	Elevenes erfaringer med utforskende oppgaver i kroppsøvfaget	74
6.4.3	Kroppsøvingsundervisning i skolens uteområde	75
6.5	<i>Sammendrag av resultatkapittel</i>	76
7.	Drøfting	78
7.1	<i>Hvilke muligheter finnes på skolens uteområde?</i>	78
7.2	<i>Hvordan kan kroppsøvlæreren tilrettelegge for utforskende oppgaver i undervisningen for elever på mellomtrinnet?</i>	80
7.3	<i>Hvordan bruker elever på mellomtrinnet skolens uteområde i kroppsøvingsundervisningen?</i>	83
7.4	<i>Hvilke erfaringer har elever på mellomtrinnet med bruk av skolens uteområde i kroppsøvingsundervisningen?</i>	84
8.	Avslutning	87
8.1	<i>Konklusjon</i>	87
8.2	<i>Veien videre</i>	88

Litteraturliste	90
Oversikt over tabeller og figurer.....	94
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen.....	96
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte	97
Vedlegg 4: Kartleggingsskjema	99
Vedlegg 5: Observasjonsskjema	103
Vedlegg 6: Intervju-guide	105

1. Innledning

I Opplæringsloven paragraf 9a-7 stilles det lovfestede krav til skolens uteområder: «*Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane*» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det stilles med det store krav til de norske skolene, blant annet fordi de er viktige arenaer for mestring, læring, utforskning og sosial aktivitet. I den norske grunnskolen ser man imidlertid store variasjoner på uteområdene til ulike skoler. Ifølge Limstrand (2000, 2003) er uteområdene for dårlig tilrettelagt. De beskrives som relativt ensformig, preget av åpne flater av asfalt/grus og enkelte apparater som husker og klatrestativ. Det er generelt svært lite variasjon på uteområdene, og mangel på flere elementer som kan innby til aktivitet.

Samtidig viser en nasjonal kartleggingsstudie av fysisk aktivitet, utført av Norges idrettshøgskole og Folkehelseinstituttet, at barn er i mindre aktivitet en tidligere (Helsedirektoratet, 2019). Man ser også at barn leker mindre utendørs (Mathisen, 2022). Det er derfor svært viktig at skolens uteområder opparbeides og tilrettelegges på en hensiktsmessig måte, som er stimulerende, utfordrende og variert, i tillegg til å gi muligheter for individuelle løsninger for barn og unge i ulike aldre (Fjørtoft, 2016). Skolens uteområder er hovedsakelig et fristed for barn og unge, men de er også vesentlige for barns stimulering av bevegelser. Barns læringsprosesser skjer i et samspill med det fysiske miljøet, gjennom å utforske og sanse med hele kroppen (Fjørtoft, 2016, s.180). Gjennom interaksjon med ulike fysiske miljø og materialiteter lærer barn bevegelser og tilegner seg kroppslige erfaringer.

1.1 Bakgrunn for tema

Ifølge Limstrand (2000) bruker elevene totalt ca. 2000 timer på egenorganisert aktivitet på skolens uteområder i løpet av grunnskolen. I dagens skole ser man i tillegg også økt interesse for å benytte uteområdene til undervisning i ulike fag (Jordet, 2010).

I fagfornyelsen som trådte i kraft i 2020 ble det en dreining i kroppsøving at faget skulle være mindre idrettsrettet, og i større grad tilrettelegge for mer variasjon gjennom ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). En mer variert kroppsøvingsundervisning kan føre til at elevene får erfaringer med et større utvalg bevegelsesaktiviteter. Denne endringen skal bidra til å «stimulere til bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som kroppsøvingslærer vil det derfor være viktig at man kan planlegge og gjennomføre undervisning i tråd med kompetansemålene i faget som er variert og motiverende for et mangfold. I fagfornyelsen legges det også vekt på at elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess, og at undervisningen skal legge til rette for at elevene får utforske sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse ut ifra egne forutsetninger. Kroppsøvingsfaget skal også bidra til at «elevene sanser, opplever og skaper med kroppen» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Til tross for dette trekker både nordisk og internasjonal forskning frem at kroppsøvingsfaget ofte blir praktisert på en måte som ikke er tilfredsstillende i forhold til læreplanens intensjoner. Både (Kirk, 2010) og (Annerstedt, 2008) poengterer i deres forskning at kroppsøvingsfagets praksis i stor grad handler om å holde elevene aktive, fremfor undervisning der læring gjennom variert bevegelsesaktivitet, refleksjon og medvirkning i et mangfoldig læringsfellesskap står så sentralt som det burde. Kirk hevder blant annet at faget kan beskrives som «physical education- as- sport-technique». Med det mener han at faget i stor grad består av innføring i idrettslige teknikker (Kirk, 2010). Det kan derfor tyde på at det er klart språk mellom hva som er formålet med faget versus hva som faktisk blir praktisert på skoler i både inn-og utland.

Med bakgrunn i fagfornyelsens formuleringer om et mer variert kroppsøvingsfag, der elevene i større grad skal medvirke i egne læringsprosesser vil det i denne oppgaven rettes fokus mot bruk av varierte steder i undervisningen. Læringsarenaer i kroppsøvingsfaget kan være en rekke ulike steder som for eksempel skogen, idrettsarenaer, svømmehaller eller nærområdet. Variert bruk av steder for undervisning vil gi elevene erfaringer med bevegelsesaktivitet i ulike fysiske miljøer. Imidlertid ser man at store deler av kroppsøvingsundervisningen foregår inne i en gymsal (Hollekim & Vingdal, 2000, s.12). Ifølge en kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget gjort av Moen et.al (2018, s.61) oppgir klart flest av elever på 5-10. trinn at kroppsøvingsundervisningen foregår i gymsal/idrettshall. Deretter følger skolegården og svømmehallen.

I denne masteroppgaven vil det rettes fokus mot skolens uteområde om vinteren, og om dette er et egnet sted for undervisning i kroppsøving som inviterer elever til bevegelsesglede. I denne oppgaven er det også lagt vekt på elevmedvirkning, og at elevene skal sanse og utforske mulighetene uteområdet på skolen tilbyr ut ifra elevenes egne forutsetninger.

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er derfor følgende; **«Hvordan inviterer skolens uteområde til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvingsfaget?»**

1.2 Tidligere forskning

Her vil det redegjøres for tidligere forskning som relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene som er satt for oppgaven.

1.2.1 Skolens uteområder i kroppsøving

Det har de siste årene blitt gjennomført noe forskning på skolens uteområder i kroppsøvingfaget. I nylig forskning gjort av Hønnåshagen & Snortheimsmoen (2022) ble det undersøkt hvilke potensialer lærere og elever aktualiserer i skolens uteområde i kroppsøvingfaget. Forskningen ble foretatt på to skoler, én i bygd og én i by.

Funn fra denne studien viser at kroppsøvingslærere på byskolen er misfornøyde med eget uteområde, mens kroppsøvingslærerne på bygdeskolen er fornøyde. Til tross for dette er begge skolene dårlige på å variere mellom hvor på uteområdet kroppsøvingundervisningen gjennomføres, noe som gjør at en liten del av uteområdenes potensiale aktualiseres (Hønnåshagen & Snortheimsmoen, 2022). Kroppsøvingundervisningen planlegges ofte etter hvilke muligheter i det fysiske miljøet kroppsøvingslærerne oppfatter og aktualiserer (Hønnåshagen & Snortheimsmoen, 2022, s.70). På byskolen sier kroppsøvingslærerne at områdene for ballspill er mest brukt til undervisning. Det samme gjelder for bygdeskolen.

For å skape økt variasjon i faget ønsker derfor kroppsøvingslærerne å bruke elevmedvirkning i større grad, noe som kan bidra til at flere potensielle muligheter på skolens uteområde aktualiseres. Forskningen viste også at elevene på bygdeskolen så flere potensielle muligheter i deres uteområde enn elevene på byskolen. Elevene på bygdeskolen mente de hadde et stort utvalg av muligheter, mens elevene på byskolen slet i større grad med å se muligheter i deres uteområde (Hønnåshagen & Snortheimsmoen, 2022, s. 69). Denne forskningen er relevant for denne oppgaven, fordi det i dette studiet skal undersøkes hvordan elever på en utvalgt skole oppfatter muligheter i deres uteområde.

1.2.2 Skolens uteområder og fysisk aktivitet

I en nylig forskningsstudie gjort av Kjønneksen et.al (2022) ble det undersøkt hvordan skolens uteområder kan stimulere til aktivitet for elever på 5. og 7. trinn. Studien undersøkte to ulike fysiske miljøer i skolens uteområde; det opparbeidede uteområder og det ikke-opparbeidede uteområdet. Det opparbeidede uteområdet tilbydde ulike muligheter som for eksempel en multi-funksjonell kunstgressbane, ulike fasiliteter for ballspill og en lekeplass for yngre elever bestående av apparater som sandkasser, husker etc. Det ikke-opparbeidede uteområdet bestod av skog, steiner og en

gapahuk, og kunne invitere elevene til aktiviteter som løping i terrenget, gjemsel, klatring, buldring, balansering etc. (Kjønniksen et al., 2022). For å undersøke elevers aktivitet i en tidsperiode på 60 min, ble elevene utstyrt med et måleinstrument som målte antall skritt og elevenes vertikale bevegelser gjennom aktivitet. Resultatene fra studien viser at elevenes fysiske aktivitet i den opparbeide og den ikke-opparbeidede delen av skolens uteområder var tilnærmet lik, til tross for at de to områdene inviterte til svært ulike muligheter til fysisk aktivitet. I gjennomsnitt var barn i aktivitet 50% av tiden på begge de to områdene (Kjønniksen et al., 2022).

Dette er relevant forskning for denne masteroppgaven, da det skulle undersøkes hvordan elever oppfatter og tar i bruk ulike steder på uteområdene på den utvalgte skolen. Disse om stedene er både opparbeide og ikke-opparbeide områder.

Det forekommer også ytterligere forskning, gjort av Fjørtoft & Sageie (2000), som belyser hvordan opparbeide uteområder og ikke-opparbeide uteområder tilbyr ulike muligheter til bevegelse (affordances). Resultatene fra forskningen viste at det ikke-opparbeidede uteområder har flere affordances, som igjen bidrar til å bedre elevenes grunnleggende motoriske ferdigheter raskere enn på de opparbeidede uteområdene (Fjørtoft & Sageie, 2000).

I en forskningsstudie gjort av Limstrand (2003) var formålet å få mer kunnskap om tiltak som kan stimulere til økt fysisk aktivitet blant elever på ungdomsskolen. I studien ble det samlet inn kvantitative data ved hjelp av spørreskjemaer fra 13 ulike skoler i Nordland kommune (Limstrand, 2003). Når det kommer til skolens uteområder, er svarene fra spørreskjemaene entydige. Skolens uteområder er primært tilrettelagt for 6-åringenes inntog i skolen, med elementer som ikke appellerer til ungdom (Limstrand, 2003). Eksempler på dette kan være sandkasser, vipper, husker eller enkle klatrevegger. I Limstrands undersøkelse viser funnene at 76% av ungdomskolelevne synes skolens uteområder er kjedelige og utrivelige.

Limstrands forskningsfunns er også interessant for denne oppgaven, da det skal undersøkes hvordan elever på mellomtrinnet opplever uteområdene på den utvalgte skolen.

I studien «Konger i fotball og dronninger i turn» (Schmidt, 2009) var formålet å få mer kunnskap om bruken av uteområdene og betydningen av disse i skolen. Forskningen ble gjort ved fire skoler, som hadde både likheter og ulikheter i utformingen av uteområde. Disse skolene var Russeløkka skole, Vinderen skole, Skøyen skole (alle lokalisert i Oslo), og Skudeneshavn skole på Karmøy. Uteområdene på de fire skolene ble sammenlignet, som senere ga grunnlag for å studere og sammenligne elevenes aktivitetsnivå under ulike betingelser (Schmidt, 2009, s. 85).

Funn fra studien som er spesielt relevant for denne oppgaven er at det høyeste aktivitetsnivået blant elevene ble registrert på gode vinterdager på Skøyen skole. Denne skolen hadde et stort uteområde, med et mangfold av steder og anlegg, store naturtomter og variert terreng. Dette ga gode muligheter for vinteraktiviteter på tvers av ferdighetsnivå, alder og kjønn (Schmidt, 2009, s. 93). Uteområdet inviterte elevene til aktiviteter som var tilpasset deres forutsetninger som aking, bygging av snøborger og andre varierte aktiviteter. Schmidt påpeker at god plass og variert terreng er viktig for å få glede av snøen (Schmidt, 2009, s.93).

Dette er interessante forskningsfunn for denne oppgaven fordi elevenes bruk av uteområdene på vinterstid skulle undersøkes.

1.2.3 Uteområder i skoler og barnehager

Norges miljø-og biovitenskapelige universitet (NMBU) publiserte i 2019 en rapport, på oppdrag fra Helsedirektoratet og Utdanningsforbundet, som omhandler uteområder i skoler og barnehager.

Formålet med denne rapporten var å utarbeide generelle anbefalinger til hvordan barns uteområder bør være opparbeidet (Thorén, Nordbø & Ottesen, 2019). Uteområdet forklares som:

«bruttoarealet, det vil si tomte, med fratrekke for bygninger, sykkel- og parkeringsplasser osv.»

(Thoren, Norbø & Ottesen, 2019). Dette var anbefalinger om blant annet innholdskvaliteter og arealstørrelse i uteområder på skoler og barnehager. Rapporten konkluderte med at det er viktig at barn og unge har gode uteområder som kan bidra til å utjevne sosial ulikhet i helse, og at de kan være viktige møteplasser også på fritiden.

Rapporten fra NMBU presenterer blant annet følgende anbefalinger til skolens uteområde:

- *Uteområdet pr. elev i grunnskolen bør være på minst 30m².*
- *Naturelementer/terreng/typografi både eksisterende og menneskeskapte, er særlig viktige som sosiale møteplasser, for lek, mangfoldig bruk, fysisk aktivitet og motorisk utvikling. Slike elementer er det derfor viktig å ta vare på og/eller etablere.*
- *Variert innhold med funksjoner tilpasset alle, ulike aldersgrupper og funksjonsnivåer.*
- *Overordnet formgivning som sikrer sonedeling/romforløp med gode integrering av funksjoner. Unngå store monofunksjonelle flater (fotballbaner o.l.). Det er bedre med mellomstore rom/soner som har gode forbindelser med hverandre og som ikke er for funksjonsbestemte. (Thoren, Nordbø, Ottesen, 2019, s.10).*

Denne forskningsrapporten er relevant å inkludere i denne oppgaven for å ta stilling til utformingen på den utvalgte skolen sett i lys av anbefalingene fra rapporten. Det er viktig at skolens uteområde

blir kartlagt og beskrevet, når det senere skal tas stilling til om uteområdet inviterer til varierte bevegelsesutfordringer.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av totalt åtte kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for denne studien, presentasjon av hovedproblemstilling, tidligere forskning og oppgavens oppbygning. I kapittel 2 redegjøres det deretter for formuleringer fra offentlig dokumenter som er relevant for denne masteroppgaven. I kapittel 3 redegjøres det for studiens teoretiske forankring. Det teoretiske rammeverket består i hovedsak av økologiske teorier på motorisk utvikling, som avspeiler stor tro på samspillet mellom individ og miljø. Kapittel 4 gir en oversikt over hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven, i tillegg til at ytterlige forskningsspørsmål blir presentert.

Over i kapittel 5 redegjøres det for den metodologiske tilnærmingen som er benyttet for å ta stilling til hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene som er presentert. Kapittel 6 presenterer datamaterialet som er samlet inn, som deretter drøftes i lys av presentert teori i kapittel 7.

Avslutningsvis i kapittel 8 gjøres det ytterlige refleksjoner angående forskningsprosessen og hovedproblemstillingen. I tillegg drøftes veien videre innenfor forskning på feltet.

2. Offentlige dokumenter: Opplæringsloven og fagfornyelsen (LK20)

Opplæringsloven og fagfornyelsen (LK20) er sentrale styringsdokumenter for den norske grunnskolen. Videre vil jeg presentere utdrag fra ulike offentlige dokumenter som er relevante for denne studien. Det vil bli presentert formuleringer fra både Opplæringsloven, Overordnet del av LK20, og læreplanen i kroppsøving. Dette er viktige retningslinjer for den norske grunnopplæringen, som man som ansatt i skolen bør ha god kjennskap til.

2.1 Skolens uteområder i relasjon til opplæringsloven

Opplæringsloven er lover for grunnskolen og den videregående opplæringen (Regjeringen, 2006). Dette er lovfestede retningslinjer som fastsetter plikter og rettigheter.

I opplæringsloven paragraf 9A-7 stilles det flere lovfestede krav i tillegg til det som ble presentert innledningsvis i denne oppgaven. Paragraf 9a-2 handler om at: *«Alle elever i grunnskolen og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring»* (Opplæringsloven, 1998, §9A-2).

Med bakgrunn i disse formuleringene skal dermed skolens uteområde være et godt fysisk miljø, som legger til rette for helse, trivsel og læring. I denne oppgaven vil det spesielt rettes fokus mot hvordan skolens uteområde kan være et fysisk miljø for læring i kroppsøvingfaget.

2.2 Skolens uteområder i relasjon til overordnet del av læreplanen

Overordnet del av LK20 beskriver et grunnsyn som skal prege den pedagogiske praksisen til lærere, assistenter, skoleledere og andre yrkesgrupper som arbeider i den norske grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del belyser opplæringslovens formålsparagraf og tre kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, 3. Prinsipper for skolens praksis. Disse skal alle bidra til å gi en retning for opplæring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens uteområde er ikke nevnt konkret i den overordnede delen av det nye læreplanverket (LK20). Man kan imidlertid trekke frem betydningen av skolens uteområde for å realisere ulike deler av opplæringens formål.

I «Formålet med opplæringen» i den overordnede delen av læreplanen står det blant annet at: «*Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens uteområde bør derfor tilrettelegges slik at uteområdet blir en viktig arena for elevene i utviklingen av disse nevnte egenskapene. Spesielt denne formuleringen som omhandler skaperglede, engasjement og utforskertrang. Et variert og allsidig uteområde vil kunne bidra til å stimulere barn og unge til engasjement, kroppslige erfaringer, utforskning og mestring gjennom bevegelsesaktiviteter og lek, enten det er i undervisningssammenheng eller egenorganisert aktivitet i friminutt. Uteområdene kan også være en læringsarena med vekt på sosiale møteplasser, der gode holdninger og verdier skal ligge i bunn for å skape trivsel og et godt læringsfellesskap på skolen.

Betydningen av skolens uteområde kan også knyttes til en annen del av den overordnede læreplanen for grunnopplæringen, nærmere bestemt i «Opplæringens verdigrunnlag». I «Opplæringens verdigrunnlag» står det følgende: «*Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling*» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det fysiske miljøet på skolens uteområde vil kunne gi elevene øvelse og kompetanse innenfor dette. Elevene vil kunne tilegne seg erfaringer gjennom å oppfatte hvilke muligheter skolens uteområde inviterer til, og omsette disse til handling.

Videre i overordnet del, nærmere bestemt i «Kapittel 3.3. Undervisning og tilpasset opplæring» er det ytterligere eksempler på hvordan skolens uteområde kan knyttes til overordnet del av grunnopplæringen. Her står det: «*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*». (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan innebære at læreren skal planlegge for et bredt spekter av læringsaktiviteter i ulike fysiske miljø (kontekster). Det er sannsynlig at variasjon i undervisningen kan bidra til å skape motivasjon og læringsglede i fagene, fordi man tilegner seg nye erfaringer.

Videre i overordnet del står det følgende: «*Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I kroppsøvningsfaget vil skolens uteområder være viktige, sammen med andre læringsarenaer som f.eks. nærområdet, skogen, naturen, gymsalen, idrettsanlegg, svømmehaller, klatrehaller, friidrettsanlegg etc. Alle disse nevnte læringsarenaene inviterer til ulike muligheter for

bevegelseslæring og utforskning for elevene dersom de får muligheter til bruk. Skolens uteområde kan bidra til å skape en variasjon gjennom et mangfoldig utvalg av læringsarenaer i kroppsøvningsfaget, som igjen kan bidra til økt motivasjon og lærelyst. Tilpasset opplæring henger også sammen med hvordan skolens uteområde er tilrettelagt for elever med spesielle behov. Barn og unge med utviklingshemming skal på lik linje med andre barn få et tilbud som er tilrettelagt deres forutsetninger.

2.3 Skolens uteområder i relasjon til læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving (LK20) er delt inn i «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», Tverrfaglige temaer», «Grunnleggende ferdigheter» og «Kompetansemål og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I «Fagrelevans og sentrale verdier» i læreplanen for kroppsøving står det blant annet at: *«Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å imøtekomme denne intensjonen er det vesentlig at barn får utviklet muligheter og erfaringer med å være i ulike fysiske miljøer. Fagfornyelsen vektlegger nettopp dette i større grad enn tidligere. Fagfornyelsen legger blant annet opp til at elevene skal få oppleve en mer variert kroppsøvningsundervisning, der utforskning av identitet og eget selvbilde står sentralt (Utdanningsdirektoratet, «Hva er nytt i kroppsøving?», 2020).

Faget skal stimulere elevene til livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger, og det er derfor svært viktig at barn får erfaring med og mulighet til å sanse og oppleve læring, samarbeid og forståelse i en rekke ulike former for bevegelsesaktivitet i ulike læringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En annen svært sentral del av læreplanen i kroppsøving er kjerneelementene, som er en av de største endringene som er gjort i den nye læreplanen som kom i 2020 (Utdanningsnytt, 2021).

Kjerneelementene representerer det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i ulike fag, og som er vesentlig for å kunne anvende og mestre faget i praksis. Kjerneelementene for kroppsøvningsfaget er: «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel». (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolens uteområder har et ubrukt potensial og kan ha betydning for å imøtekomme kjerneelementenes intensjoner i praksis.. I kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» står det

blant annet: «Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre i fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger». Videre står det: «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Et stort uteområde som inviterer til mange og varierte muligheter for bevegelsesaktivitet og lek vil kunne være en god og hensiktsmessig læringsarena å benytte seg av i kroppsøvningsundervisningen i arbeidet med dette kjerneelementet.

«Uteaktivitet og naturferdsel» er et annet kjerneelement i kroppsøvningsfaget. Her står det følgende: «Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne studien vil det bli foretatt kroppsøvningsundervisning på skolens uteområde om vinteren. Dette er en tematikk det har vært lite fokus på i kroppsøvningsfaget og i skolen generelt.

2.4 Utforsking

I følge Karseth et al. (2020) er «utforsking» er det verbet som er mest benyttet i den nye læreplanen fra 2020. Verbet forekommer totalt 143 ganger i fagplanene for 1. til 10.trinn, noe som utgjør nesten 23% av alle de ulike verbene Kunnskapsdepartementet tar i bruk i LK20.

Kunnskapsdepartementet forklarer verbet «utforsking» på følgende måte:

«Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Ifølge Overordnet del av LK20 er en av årsakene til at verbet har fått så mye oppmerksomhet i fagfornyelsen at skolen i større grad enn tidligere skal bidra til å utvikle elevenes engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor viktig at skolen legger til rette for ulike måter å utforske på, som for eksempel gjennom sansing og praktiske oppgaver.

I forskningsartikkelen «Hva skal den daglige fysiske aktiviteten i skolen være» argumenterer Kjønneksen (2018) for at skolene i større grad må legge til rette for at elevene får utviklet egenverdien ved å være i fysisk aktivitet. Gjennom oppveksten er barn i stor grad vant til å bli instruert i både skole og fritid, og læringsaktivitetene foregår ofte i bestemte kontekster. Dette fører til at barn og unge i dagens skole er mindre vant til å utforske og eksperimentere, gjennom

aktiviteter som for eksempel frilek, klatring i trær eller hyttebygging (Kjønniksen, 2018). Ifølge Kjønniksen (2018) trenger barn i større grad enn tidligere hjelp til å bli aktivisert.

I denne studien vil utforsking også være et sentralt begrep, ved at elevene skal utforske det fysiske miljøet på skolens uteområde i kroppsøving.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres et utvalg teoretiske perspektiver som er relevant for denne studien. Det teoretiske rammeverket omhandler i hovedsak en redegjørelse for begrepet motorikk, i tillegg til økologiske teorier på motorisk utvikling og læring av bevegelser. Det økologiske perspektivet på motorisk læring avspeiler særlig stor tro på samspillet mellom individ og miljø. Teorien om affordances, dynamisk systemteori, og Newell's trekant utgjør derfor hoveddelen av det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven. Disse teoriene har stor relevans i forhold til læring av bevegelser og elevers bruk av skolens uteområde.

3.1 Motorikk

For å få dypere forståelse av noen av de teoretiske perspektivene som det blir redegjort for i denne studien er det hensiktsmessig å definere begrepet motorikk. Ordet motorikk kommer fra opprinnelig fra latin og betyr «bevege» eller «å sette i bevegelse» (Haugen & Moser, 2022, s.22). Motorikk handler om alle prosesser og funksjoner som har med menneskelige bevegelser å gjøre, og kan derfor være vanskelig å definere (Segberg, 2006, s.22). En enkel og mye brukt definisjon sier det er et likhetstegn mellom motorikk og bevegelse. Motorikk = bevegelse. Ifølge Segberg (2006, s. 22) er dette imidlertid to sidestilte begrep der motorikk er styringsprosessene som ligger til grunn, mens bevegelsen er resultatet av disse prosessene.

Motorikk er et vidt begrep som innebefatter en rekke andre definisjoner og begreper. I internasjonal litteratur blir motorikk, som kan oversettes til «motor function» eller «motor skills», sjeldent benyttet alene. Begrepet forekommer som oftest i kombinasjon med et andre begrepet som for eksempel motor control, motor develop eller motor behavior (Haugen & Moser, 2022, s. 21). En engelsk oversettelse som er nært knyttet til det norske begrepet motorikk er «motor behavior» (motorisk atferd). Utley og Astill (2008, s.1) beskriver motor behavior på denne måten: «*Any voluntary action or movement to achieve a goal*». Motorisk atferd er altså en hvilken som helst bevegelse som utføres for å gjennomføre en oppgave, som for eksempel gå, løpe, hoppe, kripe etc. (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 14). Dette mener jeg er sentrale begrep i denne studien, fordi nettopp skolens uteområde kan invitere til å utfordre barn motorikk. Videre ønsker jeg å forklare og definere noen flere begreper innenfor motorikk.

Motorisk utvikling

Gallahue mfl. (2012, s.3) definerer motorisk utvikling som: «*a continuous change in motor behavior throughout the life cycle, brought about by interaction among the requirements of the movement task, the biology of the individual, and the conditions of the environment*» (Haugen & Moser, 2022, s.26). Den motoriske utviklingen kan ifølge Sigmundsson & Pedersen (2000, s.15) både være kvantitativ, ved at man utvikler nye ferdigheter, eller den kan være kvalitativ, i form av forbedring på tidligere utviklede ferdigheter. Som nevnt i definisjonen spiller også interaksjonen med omgivelsene en viktig rolle for motorisk utvikling, og er derfor et begrep som har relevans for denne studien.

Motorisk læring

Motorisk læring har mange likhetstrekk med motorisk utvikling, og forskere hevder at disse to begrepene kan ansees som synonyme (Sigmundsson & Pedersen, 2000).

Begge begrepene handler om å forsøke å forstå hvordan vi lærer og tar i bruk motoriske ferdigheter. Siden 1970-årene har motorisk læringsteori i stor grad vært preget av to hovedperspektiver innenfor forskning. Dette er kognitive teorier og teorier om dynamiske systemer (Loftesnes et al., 2022). Ifølge Schmidt (1991, referert i Loftesnes et al., 2022) er kognitive teorier prosesser som inneholder koblingen mellom individets persepsjon, kognisjon og handling gjennom motoriske bevegelser. Retningen som utfordret denne tradisjonelle teorien ut fra et kognitivt syn, handler i stor grad om samhandlingen mellom individ, miljø og oppgave som en avgjørende faktor for motorisk utvikling (Newell, 1986). Dette teoretiske perspektivet på motorisk læring kan deles inn i ulike retninger, blant annet gjennom teorien om affordances (Gibson, 1979) og ulike systemteorier, oftest omtalt som dynamisk systemteori (Thelen & Smith, 1994). Ut ifra teorien om affordances og et dynamisk perspektiv på motorisk læring utfører individet handlinger direkte, uten styring via kognitive prosesser og lagrede skjemaer.

Motorisk kontroll

Motorisk kontroll er tar for seg mekanismene som muliggjør bevegelser, i tillegg til prosessene som danner grunnlaget for kontroll, utvikling av ferdigheter og utnyttelsen av disse ifølge Utley & Astill (2008). For å forklare motorisk kontroll blir gjerne tre sentrale momenter benyttet: 1) handling (en bevegelse med et bestemt formål, 2) persepsjon (behandling av sanseinntrykk som er en interaksjon mellom individ og miljø, 3) kognitive prosesser (behandling og organisering av sanseinntrykk, og handling (Haugen & Moser, 2022, s. 25). Et hvert individ samhandler med omgivelsene gjennom persepsjon og bevegelse.

Motorisk kontroll kan testes ved at man gjennomfører detaljerte målinger av spesifikke bevegelser. Dette kan gjøres ved å måle antall treff på en blink ved ballkast eller ta tiden på en gitt bevegelsesoppgave, og det kan være eksempler på slike tester (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 18)

Motoriske ferdigheter

Bernstein (1996) definerte motoriske ferdigheter som: «*an ability to solve one or another type of motor problem*». Gode motoriske ferdigheter er viktig for å kunne mestre ulike bevegelsesoppgaver i varierte forhold. Whiting (1984) kategoriserer motoriske ferdigheter videre i begrepene «*adaptation*» og «*attunement*» (Sigmundsson & Haga, 2004, s.46). «*Adaptation*» er et begrep som beskriver de mer langsiktige forandringene som skjer i evnen til å løse en bevegelsesoppgave. Et eksempel på dette kan for eksempel være innlæring av en ny teknikk. «*Attunement*» kan derimot forstås som evnen til å tilpasse seg endrede krav i bevegelsesoppgaven (Sigmundsson & Haga, 2004, s.46). Man vet at de fysiske forholdene kan endre seg til enhver tid, og man må kunne tilpasse teknikken for å kunne utføre en bevegelsesoppgave.

Motoriske ferdigheter kan også kategoriseres på en rekke andre måter, som for eksempel gjennom grovmotoriske- og finmotoriske ferdigheter, åpne- og lukkede ferdigheter etc. (Haugen & Moser, 2022, s.28).

I denne studien ønsker jeg blant annet å få mer kunnskap om hvordan skolens uteområder kan inviterer til å stimulere elevenes grunnleggende bevegelser. Eksempler på disse er løpe, hoppe, skli, klatre, henge, krype, kaste, sparke, hinke, rulle m.fl. Disse bevegelsene er elementære for å mestre de fleste motoriske oppgaver, og danner grunnlaget for mer komplekse bevegelser (Haugen & Moser, 2022, s.29).

De grunnleggende motoriske ferdighetene deles inn i tre kategorier: 1) balanse, 2) forflytning (transportere kroppen, for eksempel gå, løpe, krabbe eller hoppe), 3) objektkontroll (kontrollere redskaper, for eksempel ball, hoppetau eller racket). (Haugen & Moser, 2022, s.29).

Segberg (2016, s.52) mener at et utfordrende og stimulerende uteområde vil bidra til at barnet utvikler sine bevegelsesmønstre gjennom naturlig bevegelsesaktivitet.

Motorisk kompetanse

Motorisk kompetanse handler om individets evne til å utføre motoriske ferdigheter (Haga, 2004, s.115). For å mestre ulike praktiske utfordringer i hverdagen er barn avhengige å ha en viss motorisk kompetanse mener Sigmundsson & Pedersen (2000). I seks års alderen er det for eksempel forventet at et barn skal kunne beherske ferdigheter som å gå, løpe, krype, hoppe etc. Forskning

viser også viktigheten av barns motoriske kompetanse i forhold til deres psykososiale liv. Et barns status og popularitet kan ofte relateres til deres motoriske kompetanse, og ferdigheter innenfor lek, aktivitet og idrett mener Haga (2004, s.115).

3.2 Teorien om affordances

James Jerome Gibson (1979) presenterer i boken «The ecological approach to visual perception» teorien om affordances. Gibson mener det er en klar sammenheng mellom individets persepsjon og det motoriske systemet, og at individet tar opp kompleks informasjon fra det fysiske miljøet uten å umiddelbart danne videre assosiasjoner (Fjørtoft, 2009, s.119).

Persepsjon er individers oppfatning av sanseintrykk. Dette innebærer å oppfatte både elementer i landskapet, hva de kan tilby av funksjoner, og å ta de i bruk (Fjørtoft, 2009, s.119).

Begrepet «affordance» kommer fra verbet «to afford», som på norsk kan oversettes til «å tilby», beskriver de funksjonene et element tilbyr individet. Substantivet «affordance» finner man derimot ikke i ordboken. Det er et begrep Gibson selv har funnet opp (Gibson, 2014, s.119).

«The affordance of an object is what the infant begins by noticing. The meaning is observed before the substance and surface, the color and form, are seen as much.» (Gibson, 2014, s. 126). Gibson mener at individet først legger merke til meningen med objektet, altså hva objektet «affords us» eller tilbyr oss av handling. Dette blir observert før omgivelsenes fysiske materialitet, som ifølge Gibson (2014) består av medium, substans, objekt og overflate. Medium er det som omgir oss, som for eksempel vann eller luft, mens substans kan være en stein, trær, betong eller andre faste strukturer (Fjørtoft, 2016, s.185). Objekter er elementer i omgivelsene, som kan være både urokkelige og løse-elementer. Overflate er noe både medium, substans og objekt innehar (Fjørtoft, 2016, s.185).

Et barn i naturen kan være et godt eksempel for å videre illustrere teorien om affordances. Et barn som leker i skogen, oppfatter ulike elementer i landskapet som innbyr til varierte handlingsmuligheter for bevegelse og aktivitet. En åpen slette gir muligheter løping, et godt greinet tre innbyr til klatring, en bratt bakke gir muligheter for aking på vinterstid, store steiner eller stokker gir muligheter for klatring, buldring, balansering osv. Snø er også en affordance som kan invitere til aking, baksing i snøen, bygge snømann, skli og renne på ski etc (Fjørtoft, 2016, s.184).

Ifølge Fjørtoft (2009, s.119) ser barn ulike muligheter i landskapet, spontant, - og tar dem i bruk. Barnets tolkning av sanseinntrykk og sanseoppfatninger som gjøres i det fysiske miljøet vil først være preget av hva objektet tilbyr (*affords*) for det aktuelle barnet. Hvilke affordances som objektet tilbyr barnet varierer ut ifra hva slags erfaringer barnet har med aktivitet og bevegelse. Et barn som har mye bevegelseserfaring ser mange muligheter til handling, mens et barn med lite erfaringer vil se færre muligheter. Sett i lys av Gibsons teori vil derfor elever se ulike handlingsmuligheter i skolens uteområde.



Figur 1: Skogen inviterer til ulike muligheter for bevegelse og aktivitet. Bilde hentet fra (Fjørtoft & Gundersen, 2007)

3.2.1 Potensielle og aktualiserte affordances

Basert på Gibsons (1979) teori om affordances tar Kyttä (2004) for seg barnets interaksjon med omgivelsene. Et barn oppfatter ofte omgivelsene på en annen måte enn et voksent individ, som har mer erfaring med hvordan man kan benytte omgivelsene til bevegelsesaktivitet. Det fysiske miljøet tilbyr alltid de samme affordances, men hvert enkelt individ tolker dette ulikt, avhengig av hvem vi er, og vi velger derfor å ta det i bruk på ulike måter.

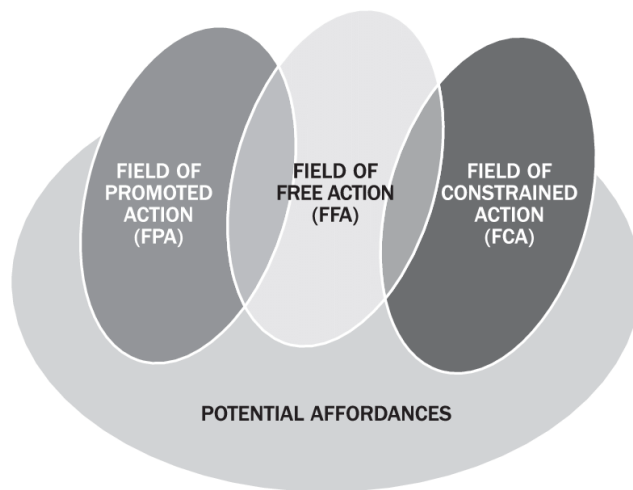
Kyttä (2004) skiller mellom potensielle og aktualiserte affordances i det fysiske miljøet. Potensielle Affordances kan defineres som alle muligheter som finnes i det fysiske miljøet. Grunner til at disse ikke blir benyttet kan være på grunn av forutsetninger, kroppslige egenskaper og/eller fysiske- og

motoriske erfaringer (Fjørtoft, 2016, s.184). Omgivelsene tilbyr utallige muligheter til bevegelsesaktivitet, og hvordan disse blir benyttet kan variere fra person til person.

Aktualiserte affordances handler derimot om mulighetene i omgivelsene som individet oppfatter og tar i bruk (Fjørtoft, 2016, s.185). Det som avgjør hvorvidt mulighetene i omgivelsene blir benyttet, eller ikke, kan ha sammenheng med blant annet begrensede erfaringer med ulike fysiske miljøer, og/eller individuelle, fysiske og sosiokulturelle forhold (Fjørtoft, 2016, s.185). Et eksempel på dette kan være et barn som oppfatter en stubbe og velger å hoppe over den. På denne måten aktualiseres bevegelsesløsningen hopping, på bakgrunn av hva barnet oppfatter ved den bestemte stubben og hva den inviterer til for dette spesifikke barnet. Et annet barn vil kanskje oppfatte helt andre muligheter ved denne stubben, som for eksempel å balansere på den eller hoppe ned fra den. Barna aktualiserer muligheten som elementet tilbyr for de, og det skjer dermed en interaksjon mellom barnet og det fysiske miljøet.

Kyttä mener videre at sosiokulturelle forutsetninger vil kunne påvirke hva som oppfattes av affordances i et landskap. Et eksempel kan være en elev på en skole, som oppfatter en mulighet for å kaste en stein. I skolen vil det være regler som sier at kasting av stein ikke er lov, noe som fører til at de fleste barn ikke vil gjennomføre det steinen tilbyr for dem. Det sosiokulturelle mangfoldet i skolen vil derimot føre til at denne regelen ikke gjelder for alle, fordi barn har ulik oppfatning av regler og oppførsel. Dette kan også oppstå i ulike situasjoner i kroppsøvningsundervisningen, da leker og aktiviteter ofte er styrt av bestemte regler. I denne studien vil det imidlertid ikke være fokus på dette, fordi det ønskelig at elevene skal respondere på det fysiske miljøet uten for stor påvirkning fra lover og regler.

På bakgrunn av barns mangfoldige individuelle karakteristikk deler Kyttä de potensielle affordances inn i tre underkategorier: promoted, free og constrained action (Kyttä, 2004, s.182). Promoted action (fremmet handling) tar for seg affordances som barnet blir oppfordret til. Dette kan for eksempel være affordances som barna tar i bruk etter tilrettelegging og oppfordring fra lærere. Constrained action (begrenset handling) er når affordances blir forhindret eller begrenset av fysiske faktorer i omgivelsene, som for eksempel objektets fasong eller størrelse. Et annet eksempel på constrained action i skolesammenheng kan være når barnets affordances begrenses av reglementet som gjelder på skolen. Barnet kan se potensiell affordance i omgivelsene, men blir holdt tilbake av begrensende faktorer. Free action (fri handling) er derimot når barnet fritt kan oppdage mulighetene og utfordringene i omgivelsene (Kyttä, 2004, s. 182). I friminutt-situasjoner på skolen har barn muligheter til fri handling og utfoldelse ut ifra egne forutsetninger på skolens uteområder.



Figur 2: Illustrerer ulike potensielle affordances. (Kyttä, 2004).

Teorien om affordances handler om hvordan individet tolker sine omgivelser og hvordan læringsmiljøet som elevene befinner seg i, inviterer, motiverer og inspirerer til bevegelse. Dette gjør denne teorien svært relevant og nyttig å anvende i denne masteroppgaven. Ulike elementer og utfordringer på skolens uteområder kan invitere elevene til fysisk aktivitet og bevegelse. Hensikten med denne studien er å tilrettelegge for utforskende oppgaver i ulike fysiske miljø i kroppsøvningsfaget. Man ønsker med dette å få en bedre forståelse for hvilke utfordringer elevene oppfatter, hva de gjør, og hvordan de tar i bruk ulike fysiske steder i skolegården. De ulike stedene hvor kroppsøvningsundervisningen ble tilrettelagt ble valgt med utgangspunkt i hvilke affordances de spesifikke stedene hadde. Eksempler på dette kan være en bratt helning som inviterte til aking. En mur inviterte noen elever til å hoppe ned fra. Et tre inviterte til klatring. Med dette ønsker man å tilegne kunnskap om hvordan elever tolker landskapet i en skolegård, og hvordan de tar det i bruk. Man kan tenke seg at et variert og mangfoldig uteområde kan bidra til å gi elevene mange ulike muligheter til å bevege seg iht. Gibsons teori. Et ensidig og fattig miljø med få affordances vil derimot ikke kunne invitere til like stor grad av bevegelsesaktivitet.

3.3 Teorien om dynamiske systemer

I boken «*Dynamic Systems Approach to the development of cognition and action*» (Thelen & Smith, 1994) ble man først introdusert for motorisk læring gjennom dynamisk systemteori. Denne teorien kan både gi en beskrivelse av hvordan den motoriske utviklingen skjer, samt bakenforliggende årsaker til hvorfor utviklingen skjer.

Dynamisk systemteori har sitt utspring i Bernstein (1967), som ønsket å forklare hvordan man utfører koordinerte bevegelser via ulike deler av det menneskelige systemet, som for eksempel muskler, ledd, nerveceller osv. (Sigmundsson & Haga, 2004). Barns motoriske utvikling er et samspill mellom flere utviklingsområder, som påvirker hverandre. Sammen danner de et dynamisk system. Ifølge Bjerke og Vereijken (2007) er det tre viktige begrep for å forstå motorisk læring i lys av teorien om dynamiske systemer. Dette er *frihetsgrader*, *selvorganisering* og *begrensninger* (*constraints*).

3.3.1 Frihetsgrader

Frihetsgrader er muskel- og leddsystemets muligheter for bevegelse (Bjerke & Vereijken, 2007). En frihetsgrad er kan beskrives som en variabel i en bevegelsesoppgave (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s.33). Et eksempel for å beskrive frihetsgrader i muskel- og leddsystemet kan være de ulike bevegelsesmulighetene i hvert enkelt ledd i armen. Skulderen kan bevege seg i tre ulike plan (forover, bakover og oppover), albuen i ett, underarmen i ett og håndleddet i to, som til sammen vil gi armen syv frihetsgrader (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Ønsker man derimot å uttrykke frihetsgrader som muskler, vil man få et svært høyt tall som ville være umulig å kontrollere.

3.3.2 Selvorganisering

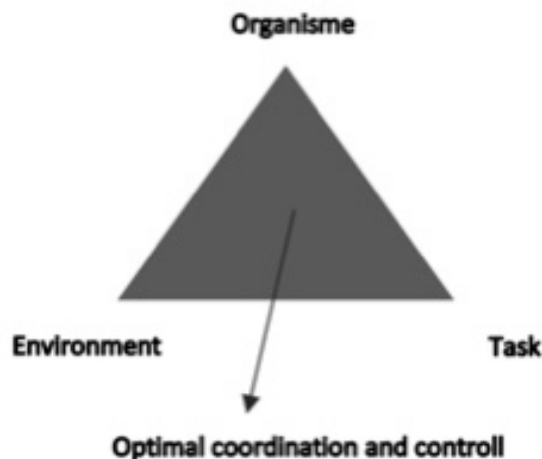
Selvorganisering handler ifølge Sigmundsson & Pedersen (2000) om at systemet, eller individet, organiserer seg selv uten spesifikasjoner utenfra. Dette er det viktigste prinsippet i teorien om dynamiske systemer. Til tross for dette er ikke selvorganisering en tilfeldig prosess, men at den skjer ut ifra noen gitte rammebetingelser som er med på å prege bevegelsesløsningen (Mathisen, 2006). Dette kan for eksempel være kroppens muligheter og begrensninger, eller forholdene i omgivelsene. Bevegelsene som gjennomføres oppstår som et resultat av en interaktiv prosess i systemet, ikke forhåndsbestemte løsninger (Mathisen, 2006). En kroppsøvingssituasjon som foregår på skolens uteområder, vil i stor grad være preget av at elevene selv skal være hovedaktører i hvordan de ønsker å benytte det fysiske miljøet til bevegelsesaktivitet. På denne måten må elevene

organisere seg selv for å utforske og mestre de potensielle mulighetene som finnes på skolens uteområder. Selvorganiseringen skjer derimot innenfor den samlede mengden av constraints (begrensninger) som virker inn på utfallet av bevegelsene. Et eksempel på en slik constraints kan være omgivelsene, som i dette tilfellet er skolens uteområder.

3.3.3 Constraints

Constraints sett i lys av teorien om dynamiske systemer vil ofte oversettes som «begrensninger», men det vil være en svært snever forståelse av dette begrepet ifølge (Mathisen, 2006). Newell's (1986) definisjon av constraints, oversatt til norsk er; «*grenser eller funksjoner som begrenser bevegelsen til enheten som vurderes*». Constraints kan derfor oversettes til alle forhold som er med på å påvirke frihetsgrader i en bevegelse (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s.33).

Newell (1986) delte constraints inn i tre ulike kategorier for optimale mønstre av koordinasjon og kontroll. De tre ulike kategoriene var constraints (begrensninger) i organismen, i omgivelsene og i bevegelsesoppgaven (Sigmundsson & Haga, 2004, s. 58). Alle disse er med på å påvirke frihetsgrader. Noen ganger vil summen av constraints virke fordelaktig, ved at de kan forenkle bevegelsesoppgaven, mens andre ganger vil de begrense bevegelsesmulighetene mer enn man ønsker (Sigmundsson & Haga, 2004). Newells trekant (1986), som er illustrert nedenfor, beskriver samspillet mellom disse tre ulike constraints.



Figur 3: Kategorier for optimale mønstre av koordinasjon og kontroll. (Newell, 1986).

I denne studien er det skolens uteområde som vil være omgivelsene, sett i lys av Newells (1986) modellering. Hvordan organismen, altså eleven, oppfatter og tar i bruk det fysiske miljøet har sammenheng med elevenes forutsetninger og tidligere erfaringer med bevegelsesaktivitet (Fjørtoft, 2016). Dette kan for eksempel handle om individets biologiske forutsetninger, som muskelstyrke,

bevegelsesutslag og teknikk, eller de psykologiske faktorene som tidligere opplevelser og erfaringer (Sigmundsson & Haga, 2004). Omgivelsene representerer her de ulike mulighetene som finnes til bevegelsesaktivitet på skolens uteområder. Hvordan eleven velger å benytte disse mulighetene velger individet selv. Ifølge Fjørtoft (2016) vil bevegelsesoppgaven være den bevegelsesløsningen eleven aktualiserer. Bevegelsesoppgaven kan være både åpen og problemløsende, ved at eleven for eksempel skal ta seg frem og forsere ulike hindringer i omgivelsene. Man kan også tenke seg at oppgaven kan være mer spesifikk ved at eleven skal balansere på utvalgte hindringer innenfor et gitt område (Fjørtoft, 2016). Felles for begge oppgavene ovenfor er at det er omgivelsene som gir utfordringer og påvirker den motoriske læringen til elevene. I kroppsøvningsundervisningen som ble praktisert forsøkte jeg som lærer derfor å tilrettelegge for induktive og problemløsende oppgaver, men det forekom også mer konkrete og avgrensede oppgaver.

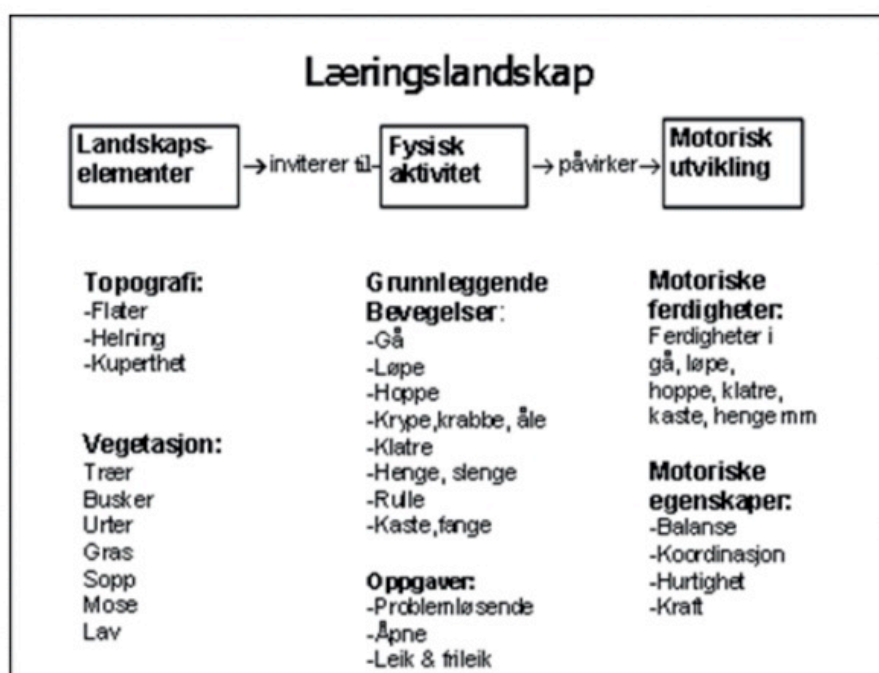
Motorisk læring i et dynamisk systemteoretisk perspektiv kan derfor betraktes som en kontekstuell prosess som baserer seg på samspillet mellom organismens forutsetninger, oppgavens art og omgivelsenes utfordringer (Fjørtoft, 2016). I denne casestudien der det ble gjennomført kroppsøvningsundervisning i skolens uteområde, vil det oppstå en interaksjon mellom disse tre ulike constraints. Som Newells trekant illustrerer, vil disse påvirke hverandre og utgjøre en helhet i læring av bevegelser. For å bidra til motorisk læring er det derfor vesentlig at omgivelsene på skolens uteområde er varierte, stimulerende og utfordrende. Som Fjørtoft og Gundersen (2007) understreker, er det fysiske miljøet en svært avgjørende faktor for utvikling av grunnleggende motoriske ferdigheter og egenskaper.

Kroppsøvingslærerens rolle utfra dynamisk systemteori for læring av motorikk vil være å tilrettelegge læringslandskapet og utfordringer i undervisningen i forhold til bevegelsen som skal læres. Man kan også endre sentrale faktorer, omtalt som constraints, for å stimulere eleven til å utføre gode bevegelsesløsninger.

Med bakgrunn i dynamisk systemteori innebærer lærerrollen også å hjelpe elevene til å oppdage muligheter og handlingstilbud knyttet til kroppsøvningsundervisningen som skal gjennomføres på skolens uteområder (Loftesnes et al., 2022).

3.4 Den didaktiske modellen om læringslandskap

Den didaktiske modellen om læringslandskap beskriver sammenhengen mellom landskapselementer, fysisk aktivitet og motorisk utvikling (Fjørtoft, 2004). Modellen er nært knyttet til Gibsons teori om affordances og dynamisk systemteori (Fjørtoft, 2022, s. 228). Landskapet består av varierte handlingstilbud blant annet gjennom ulike former for typografi og vegetasjon. Disse mulighetene danner en rekke affordances i landskapet, som inviterer til aktivitet. I tråd med Gibsons teori om affordances oppfattes disse mulighetene i landskapet gjennom elevenes persepsjon, og hvordan individet responderer på landskapet er individuelt. Fjørtoft (2022, s.228) hevder et landskapselement kan tilby en rekke forskjellige bevegelsesløsninger. Hvilken bevegelsesløsning eller form for fysisk aktivitet individet velger å benytte seg av kan videre påvirke motoriske ferdigheter, som består av de grunnleggende ferdighetene, i tillegg til motoriske egenskaper som balanse, kraft etc. Læring av bevegelse kan utvikles i en kontekst mellom landskapselementet og individets bruk av det. Et utfordrende og variert læringslandskap, som tilbyr en rekke muligheter til fysisk aktivitet i forskjellige kontekster leder til nye og bedre bevegelsesmønstre (Fjørtoft, 2022, s.228).



Figur 4: Den didaktiske modellen om læringslandskap som viser sammenhengen mellom landskapselementer, fysisk aktivitet og motorisk utvikling. (Bearbeidet etter Fjørtoft, 2009).

I denne studien ønsker man å få bedre innsikt i hvordan barn utvikler sine motoriske ferdigheter og egenskaper gjennom de utfordringene som finnes i skolegården. Forskning tyder på at et variert og utfordrende læringslandskap er svært gunstig for utvikling av nye bevegelsesmønstre. I undervisningsopplegget som ble gjennomført i denne studien ønsket jeg å gi elevene mulighet til å utforske og oppdage hvilke muligheter til bevegelsesaktivitet som fantes i skolens uteområde. Dette vil være en forutsetning, når man i denne studien ønsket å få mer kunnskap om elevenes respons på et utvalgt læringslandskap, i dette tilfelle en skolegård. Det var på mange måter «læringslandskapet som underviste», og elevene kunne benytte utfordringene ut ifra deres individuelle forutsetninger.

4. Problemstilling

For å ta stilling til hovedproblemstillingen ble det aktuelt å belyse noen utvalgte underproblemstillinger. Det ble aktuelt å se nærmere på hvordan skolens uteområde faktisk var utformet. Det var også betydningsfullt å undersøke hvordan spesifikke utfordringer kunne invitere til ulike bevegelser. Det var viktig å løfte frem elevenes perspektiv og hvordan uteområdet egner seg for bruk i kroppsøvfingsfaget.

Hovedproblemstilling:

Hvordan inviterer skolens uteområde til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvfingsfaget for elever på mellomtrinnet?

Underproblemstillinger:

1. Hvilke muligheter finnes i skolens uteområde?
2. Hvordan kan kroppsøvfingslæreren tilrettelegge for utforskende oppgaver i kroppsøvfingsundervisningen for elever på mellomtrinnet?
3. Hvordan bruker elevene skolens uteområde i kroppsøvfingsundervisningen?
4. Hvilke erfaringer har elever på mellomtrinnet med bruk av skolens uteområde i kroppsøvfingsundervisningen?

5. Metode

Aubert (1985, s.196). definerer metode som: *«en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener på dette formålet, hører med i arsenalet av metoder».*

Hvilke metoder man velger å benytte i et forskningsarbeid henger sammen med problemstillingen, og eventuelt hvilke forskningsspørsmål som skal besvares. Hva er interessefeltet man ønsker å belyse, og hvilke spørsmål er det man ønsker et svar på?

Samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder ordnes som enten kvalitativ eller kvantitativ.

Kvalitative metoder har som oftest et mål om å skape en dypere forståelse og et detaljert bilde av et fenomen, en hendelse eller en case (Nyeng, 2012, s.71).

Ved bruk av kvalitative metoder arbeider man ofte med skriftlige eller muntlige kilder, som gir belysninger i form av ord. Et eksempel på en kvalitativ metode kan være intervju. Man samler inn empiri i form av intervjuobjektets muntlige formuleringer, og man analyserer intervjuet i form av verbale beskrivelser. Andre eksempler på kvalitativ forskning kan være observasjoner, feltnotater, fotografier etc. (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.72). Kvantitative metoder er derimot fremgangsmåter som omhandler å tallfeste forskning som dreier seg om menneskelige og sosiale forhold. Ved å analysere verdiene og variablene et tallmateriale representerer, kan man finne årsakssammenhenger som bidrar til å belyse fenomenet man utforsker (Nyeng, 2012, s.79). I motsetning til de kvalitative metodene går man bredere ut og kan undersøke et større antall enheter, og for å få et representativt bilde av hvordan flertallet ser på en sak (Postholm & Jacobsen, 2019, s.165). Kvalitative metoder kan også være beskrivelser som beskriver et fenomen som har betydning for studien man gjennomfører (Hartvigsen, 1998). Eksempler på kvantitative metoder kan være å gjennomføre spørreundersøkelser, foreta observasjoner med bruk av observasjonsskjema, analyser av tekster eller registerdata etc.

I denne studien er det benyttet en casestudie med intervensjon, og bruk av forskningsmetodene kartlegging, observasjon og intervju av deltagerne. Ettersom man i denne studien har hatt ulike tilnærminger for å besvare hovedproblemstillingen, kalles dette for «designtrianglering» eller «metodeblanding» (mixed-methods). Ulik design vil bidra til ulik kunnskap, og en slik «metodeblanding» kan være hensiktsmessig for en dypere kunnskap rundt fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 87). Metodene er valgt for å gi denne studien har hensikten å gi en bredere forståelse rundt hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene som er satt for studien.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne studien plasserer seg innenfor sosialkonstruktivismen. Ifølge Thagaard (2013, s.44) er sosialkonstruktivisme en oppfattelse av kunnskap som konstrueres gjennom sosiale sammenhenger. Dette perspektivet fremhever derfor at forskningskunnskap kommer som et resultat av relasjonen mellom forsker og deltakere i studien.

Innenfor vitenskapssosiologien er denne tilnærmingen et brudd med tidligere tradisjoner, hvor vitenskapelige fakta var «objektive» og ikke preget av sosiale prosesser (Thagaard, 2013, s.45). Det konstruktivistiske vitenskapssynet har dermed ført til nyskaping innenfor vitenskapssosiologien. Det blir lagt større vekt på betydningen av sosiale prosesser som grunnlag for gyldig kunnskap. I denne oppgaven er dette også tilfelle ved at det er anvendt kvalitative metoder som observasjon og intervju av elever på mellomtrinnet. Det resultatet som kommer frem i denne studien, vil derfor være forskerens forståelse av sosiale prosesser som skapes mellom forskeren og deltakerne.

5.2 Utvalg

På bakgrunn av problemstillingene i denne masteroppgaven ble det aktuelt med praktisk gjennomføring ved en utvalgt skole.

Skolen som er valgt ut er en barneskole i Vestfold og Telemark fylke, med 270 elever fordelt på 1-7.trinn. Grunnen til at nettopp denne skolen ble utvalgt baserte seg på tilgjengelighet og egen kjennskap. I tillegg kunne tematikken i denne oppgaven være interessant å undersøke ved nettopp denne skolen.

Sjette klasse ble valgt ut til å være med på intervensjon, observasjon og intervju. Klassen består av tjue elever; ti jenter og ti gutter. I fokusgruppe-intervjuene var det totalt tretten elever av disse som deltok. Dette var elever som hadde levert tilbake samtykkeskjema med foresattes signatur om at elevenes kunne delta.

5.3 Kartlegging

Kartlegging er en beskrivende metode for å ta stilling til konkrete egenskaper og karakteristikk i et landskap eller fysisk område. Bruk av denne metoden vil bidra til å illustrere hvilke muligheter som finnes på skolens uteområde.

Når man skal gjennomføre en kartlegging av uteområdene er det aktuelt å anvende et kartleggingsverktøy for å ta nærmere stilling til for eksempel areal, typografi, terreng, vegetasjon

osv. I gjennomføringen av kartleggingen ble det også aktuelt å beskrive hvilke fasiliteter, apparater, idrettsplasser etc. som var tilgjengelig for elevene.

Kartleggingen skal skape en oversikt og et bilde på de potensielle affordances for aktivitet og bevegelse som finnes på skolens uteområde.

Før selve kartleggingen ble iverksatt ble det hentet ut et kart fra kommunen og et standardisert kartleggings skjema. Kartleggings skjemaet for registrering av skolens uteområder har klare instruksjoner for hva som skal kartlegges.

«Del A: Registrering av skolegårdens underlag» tar for seg de ulike underlagene på skolens område. De forskjellige underlagene ble representert på kartet ved hjelp av ferdige fargekoder fra skjemaet. Grått er asfalt, oransje er grus, gul er sand, mørkegrønt er gress er eksempler på hvordan fargekodene viser hvilke ulike underlag som befinner seg på skolens uteområde. I befaringen av uteområdet ble det derfor markert for hånd med de ulike fargene så presist som mulig. Uteområdets grense ble også markert med en tykk lyseblå strek.

Del B av kartleggings skjema tar for seg registrering av anlegg/bane/felt i skolegården. Eksempler på slike anlegg kan være fotballbane, volleyballbane, basketballkurv, akebakke osv. I kartleggings skjemaet skal man krysse av om det aktuelle anlegget/banen finnes i skolegården. De ulike anlegg/bane/felt skal deretter avmerkes på kartet med bestemte bokstaver. C betyr fotballbane, G betyr volleyballbane og F betyr basketballkurv er noen eksempler. I tillegg kunne anlegg som ikke stod beskrevet med en bokstav i skjemaet noteres ned. Registreringen som ble gjennomført i kartleggingen ble tegnet og skrevet for hånd. Bildet av kartet i resultatdelen er et skannet bilde av arbeid gjort for hånd.

Selve kartleggingen foregår på den måten at man går rundt på skolens uteområde og noterer ned de ulike observasjonene i et standardisert kartleggings skjema. Deretter markeres følgende: størrelse på uteområdet, underlag og vegetasjon, typografi, samt hvor de ulike fasilitetene befinner seg på kartet.

5.4 Casestudie med intervensjon

Denne studien kan kategoriseres som en casestudie. I casestudier rettes gjerne oppmerksomheten mot et individ, flere individer, en gruppe, en aktivitet, en skole, en klasse etc. Formålet er å utvikle en inngående og detaljert forståelse rundt enhetene som skal studeres. Det er derfor avgjørende at man undersøker casen over en lengre periode, med definert tid og sted, og at den unike konteksten

spiller en helt sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Hvis for eksempel en skole er casen, slik som i denne studien, er det helt sentralt å beskrive hva som kjennetegner denne skolen, for at man senere skal kunne forstå det som skjer der.

Den amerikanske forskeren Robert K. Yin har hatt stor innflytelse på hva som kan kalles for en casestudie. Yin definerer en casestudie som:

«en empirisk undersøkelse (1) som skal undersøke et moderne fenomen (2) innenfor sin kontekst; (3) når grensene mellom fenomen og kontekst ikke er tydelige, og (4) hvor flere beviskilder er benyttet» (Andersen, 2013, s. 24).

Det første punktet understreker at casen som skal studeres må være basert på et fenomen eller hendelse som ligger temmelig nær i tid. Grunnen til dette er at fjerne historiske hendelser kan gjøre det vanskelig å innhente en tilfredsstillende mengde datamateriale. Ifølge Andersen (2013, s.24) skal casestudier nemlig bestå av et rikt datagrunnlag om fenomen og kontekst.

Punkt nummer to beskriver viktigheten av at studiet må ha nær relasjon til kontekst. Hvordan koblingen mellom kontekst og fenomen skal forstås er det derimot uenighet om. Enkelte mener at kontekst kan forstås som en bred empirisk ramme, med et rikt og mangfoldig datamateriale som samspiller med fenomenet som studeres. For andre handler koblingen mellom kontekst og fenomen mer om å identifisere analytiske dimensjoner, som kan være med på å trekke på, eller utvikle ny teori (Andersen, 2013, s.24).

Det tredje punktet i Yin's definisjon handler om at casestudier tar for seg fenomener som ikke kan skilles fra konteksten. I arbeidet med denne studien har dette kriteriet vært uunngåelig. Studiets kontekst vil alltid være sentralt, og man må derfor gjøre rede for sammenhengen fenomenet befinner seg i. Konteksten i denne studien danner et grunnlag for å forstå, og er derfor helt sentral i en casestudie. Det er imidlertid viktig at all beskrivelse og forklaring av kontekst må avgrenses slik at det er relevant og bærende for analysen (Andersen, 2013, s.25).

Yin's fjerde punkt handler om at en casestudie bør inneholde bruk av flere datakilder. Det er også betydningsfullt når man studerer en case at disse datakildene er varierte, noe som skal bidra til et mangfoldig og detaljert datamateriale. Mange casestudier baserer seg derfor på metodetriangulering, også kalt en metodeblanding, som kan føre til høy validitet i det datamaterialet som er innhentet.

Tjora (2021) mener, i likhet med Yin, at en kombinasjon av ulike metoder vil være å foretrekke i en casestudie. På denne måten vil casen man studerer belyses ved hjelp av et variert utvalg av

datagenereringsmetoder, noe som kan føre til en mer nyansert og sammensatt forståelse av fenomenet.

Flere datainnsamlingsmetoder er derfor en sterk side ved casestudier. Når det kommer til hvilke datainnsamlingsmetoder som er best egnet, kan dette variere. De fleste som driver med casestudier er derimot fenomenologer. Aktørens subjektive virkelighet og erfaringer om fenomenet er ofte en viktig del av datamaterialet.

Kvalitative metoder, som for eksempel intervju, kan derfor ofte være egnet i casestudier for å skape en dypere forståelse av fenomenet, ved hjelp av deltakernes tanker, refleksjoner og deres indre betraktninger.

Man kan imidlertid benytte alle former for kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Alt fra intervjuer, observasjoner, dokumentstudier etc. kan være relevant å benytte i en casestudie.

Å bruke casestudie som forskningsdesign virket derfor å være en passende tilnærming for denne oppgaven. Studien er knyttet til kroppsøvingundervisning i et bestemt tidsrom, med et fast start- og slutt-tidspunkt. Casen er også tett bundet til sted, da undervisningen foregikk ute i snø på skolens uteområde. Casens kontekst vil stå sentralt gjennom hele besvarelsen, blant annet gjennom forskningsmetoden kartlegging, som vil bidra til å beskrive hvordan skolens uteområde faktisk ser ut. I tillegg vil min egen praksis som kroppsøvingslærer være sentral når man skal beskrive konteksten. I prosessen med å innhente data er det lagt til rette for bruk av ulike forskningsmetoder, som skal bidra til å styrke studiens validitet og bredde. Det man derimot skal være klar over med casestudier er at de ikke nødvendigvis er den beste fremgangsmåten om man ønsker å danne en generaliserbarhet innenfor fenomenet man studerer. Resultatene man kommer frem til etter gjennomført studie vil ikke alltid være anvendelige for lignende caser eller fenomener (Tjora, 2021, s.49).

5.4.1 Intervensjon

For å undersøke fenomenet, nemlig hvordan skolens uteområde inviterer til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvingfaget, ble det aktuelt å gjennomføre en intervensjon i kroppsøvingundervisningen.

En intervensjon innenfor vitenskapelig forskning er en fremgangsmåte der man som forsker gjennomfører en konkret og planlagt inngripen som man har til hensikt å undersøke nærmere (Øgreid, 2021, s.210).

Tiller (1999) forklarer det slik: «*I det intervenserende opplegget griper samfunnsforskeren selv inn i det feltet som studeres, med tanke på å forbedre det*».

Man har ulike former for intervensjon. Hvordan denne inngripen skal forstås, henger sammen med det overordnede formålet med studien og problemstillingene som er satt (Øgreid, 2021, s. 210). Felles for de ulike intervensjonsmetodene innenfor utdanningsforskningen er formålet; nemlig å undersøke hvordan endring skjer når nye metoder og arbeidsmåter benyttes i undervisningen. På denne måten kan man som lærer øke sin egen pedagogiske kompetanse, og tilegne seg kunnskap om et fenomen gjennom å aktivt benytte skolens uteområde som en forsknings – og utprøvingsarena.

Noen intervensjonsmetoder som er utbredt innenfor forskning i skolen er aksjonsforskning, aksjonslæring, pedagogisk designforskning eller Learning Study. I denne casestudien var det utfordrende å definere hvilken retning innenfor intervensjonsbegrepet som var mest nærliggende iht. det som ble gjennomført. Intervensjonen som er planlagt og gjennomført kan til en viss grad kategoriseres som aksjonsforskning. Aksjonsforskning praktiseres gjennom en syklisk prosess som består av planlegging, gjennomføring, observasjon og kritisk evaluering av intervensjonen, som deretter kan danne grunnlag for endring av praksis (Øgreid, 2021, s.215). Denne casestudien hadde flere likheter med denne syklusen, ved at det ble planlagt og gjennomført undervisning i uteområdet på en utvalgt skole. I tillegg ble det foretatt observasjoner av elevene. Studien hadde imidlertid en for kort varighet til at intervensjonen ville skape langvarige endringer innenfor praksisfeltet.

Det ble totalt gjennomført fem kroppsøvingssøker på ulike steder av skolens uteområde. Hver kroppsøvingstime varte i ca. 50-60 minutter, og ble gjennomført i perioden januar-februar 2023. Grunnen til at gjennomføringen var på vinteren, var fordi det var ønskelig å observere elevenes respons på det fysiske miljøet, når snø og is kan være med å prege hvilke affordances som aktualiseres. Dette har man lite kunnskap om fra tidligere.

5.4.2 Undervisningsopplegg

Kroppsøvingundervisningen i uteområdet på den utvalgte skolen ble gjennomført med bruk av en utforskende og eksperimenterende tilnærming. Bakgrunnen for dette er begrepet «utforsking» sin plass i fagfornyelsen. I den overordnede delen står det blant annet at skolen skal legge til rette for at elevene kan få utfolde utforskertrang, og få erfaringer med å omsette ideer til handling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er tatt utgangspunkt i følgende kompetansemål etter 7.trinn:

«Utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter».
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

I undervisningsperioden var det spesielt vektlagt at elevene selv skulle utforske uteområdet.

Elevene ble derfor oppmuntret til å forsøke å se nye muligheter for bevegelse i det fysiske miljøet.

Det er også utviklet konkrete læringsmål for øktene som ble gjennomført.

Det er hentet inspirasjon fra den didaktiske modellen ETA (Ecological Task Analysis). ETA bygger på de økologiske (affordances) og dynamiske perspektivene for motorisk læring, og tar utgangspunkt i en sammensatt forståelse av aktivitet, der kobling mellom individ og miljø står sentralt (Loftesnes et al., 2022, s.238).

Det var derfor ønskelig at elevene selv skulle oppfatte affordances i ulike fysiske miljø, og aktualisere disse ut fra egne forutsetninger. Om man som kroppsøvingslærer observerer at elevene ikke får utfordret seg nok i det fysiske miljøet, kan man forsøke å tilrettelegge for læring gjennom å manipulere ulike constraints som påvirker elevenes bevegelser (Loftesnes et al., 2022, s.250).

Det ble derfor planlagt for undervisning ved bruk av induktive metoder, slik at ikke fokuset var på bestemte bevegelsesløsninger. Ifølge Brattenborg & Engebretsen (2013) kan induktive undervisningsmetoder beskrives som «oppdagende læring», hvor eleven i større grad skal utforske en gitt problemstilling gjennom praktisk arbeid, prøving og feiling. Det ble derfor opp til hver enkelt elev å oppfatte affordances i det fysiske miljøet, og ta de i bruk.

Gjennom en slik tilnærming skal elevene få muligheten til å utfolde seg i det fysiske miljøet, og benytte de mulighetene som åpner seg ut ifra egne forutsetninger og tidligere erfaringer med bevegelsesaktivitet. Ifølge Kytta (2004) blir mulighetene oppfattet slik de er, og hvordan disse blir aktualisert av elevene avhenger av individet selv.

Det ble også tilrettelagt for at elevene kunne bruke ulike typer utstyr som for eksempel fotballer, softballer, hoppetau, rockeringer etc.

5.5 Observasjon

Observasjon betyr iakttagelse, og kan være en egnet metode å benytte når man ønsker å få tilgang til naturlige settinger på for eksempel skoler, i klasserom eller i skolens uteområde. Når man observerer undersøker man det aktørene, eller i dette tilfellet elevene, bedriver som er aktuelt for det fenomenet studiet tar for seg (Dalland et al., 2021, s.127).

Man kan ha ulike tilnærminger til gjennomføringen av kvalitative observasjoner. Før observasjonen finner sted er det vesentlig å ta stilling til hva som er aktuelt å undersøke nærmere. En tilnærming kan være å gå inn i forskningen med et klart og tydelig fokus, der man konkret observerer en bestemt aktivitet. Forskeren kan også velge andre fremgangsmåter, som for eksempel en mer eksplorerende tilnærming der man er mer åpen og skriver ned umiddelbare observasjoner som virker interessante der og da (Dalland et al., 2021, 125). Det sistnevnte kaller man for ustrukturert observasjon. Slike ustrukturerte eller eksplorerende observasjoner er vanlig å anvende når problemstillingen er uklar og mindre konkret, og man ønsker å tilegne seg mer kunnskap innenfor et felt. Man kan også gjennomføre mer kvantitative tilnærminger av observasjon, som for eksempel kan ha fokus på hyppigheten av et fenomen (Dalland et al., 2021, s.126).

I denne studien er det derimot benyttet en strukturert form for observasjon. Hensikten var å observere hvordan elevene aktualiserte ulike utfordringer i uteområdet. Her ble elevenes bevegelser ved spesifikke nærmere undersøkt.

5.5.1 Observasjonsrolle

I denne studien er det benyttet en delvis deltakende form for observasjon. Delvis deltakende observasjon innebærer at man som observatør deltar i deler av de sosiale sammenhengene, men trekker deg tilbake når selve fenomenet eller aktiviteten skal observeres (Dalland et al., 2021, s.137). En fordel med deltakende observasjon er at man kommer nærmere inn på deltakernes virkelighet, som kan være med på å bedre egen forståelse og tolkning av det som undersøkes. Egne inntrykk og tanker om fenomenet det forskes på kan også brukes som en del av datamaterialet (Fangen, 2004, s.30).

I gjennomføringen av intervensjon hadde jeg derfor en rolle som både igangsettende kroppsøvingslærer, men også som deltakende observatør. Som kroppsøvingslærer hadde jeg ansvar for undervisningen, og hadde fått tillatelse til å bruke avsatte timer for å gjøre observasjoner til denne studien. I forkant av intervensjon og observasjon var elevene informert om min rolle, og at de i hovedsak selv skulle medvirke i egen læring. Avslutningsvis i øktene var det det ønskelig å skape et miljø for diskusjon og refleksjon, og jeg ble derfor involvert i deler av de sosiale sammenhengene. Dette var for å komme nærmere innpå elevenes virkelighet, og få innblikk i hvordan de opplevde undervisningen.

5.5.2 Observasjonsskjema

I forkant av observasjon av elevene var det tatt stilling til noen klare og forhåndsbestemte punkter som skulle undersøkes. Hensikten med observasjonen var å undersøke hvordan ulike utfordringer i skolens uteområde som inviterte elevene til bevegelse. Ved utformingen av observasjonsskjemaet ble det hentet inspirasjon fra Kjyttas begreper, nemlig potensielle – og aktualiserte affordances. De potensielle mulighetene var egne observasjoner av hvordan spesifikke utfordringer kunne invitere til ulike bevegelser. For eksempel kan bevegelsene klatre, henge og hoppe være potensielle muligheter ved et tre i skolens uteområde. Videre skulle elevenes bruk (aktualisering) ved spesifikke utfordringer registreres. På denne måten kunne man senere sammenligne egen tolkning av de potensielle mulighetene med elevenes faktiske aktualisering.

Det ble nødvendig å avgrense hvilke bevegelser som skulle observeres. Det ble derfor rettet fokus mot følgende grunnleggende bevegelser: løpe, hoppe, balansere, klatre, henge, krype, slenge, kaste, sparke og skli.

I tillegg til å observere elevenes aktualisering av de potensielle mulighetene, ble det skrevet ned noen stikkord om økta som var gjennomført. Dette var korte refleksjoner etter endt undervisning. Dette var for å styrke egen hukommelse når observasjonene skulle analyseres. Observasjonene ble senere benyttet for å ta stilling til hvordan elevene brukte uteområdet, og hvordan det inviterte til bruk av de utvalgte bevegelsene.

5.6 Intervju

Kvale og Brinkmann beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode for å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale og Brinkmann, 2009, s.21).

Målet med denne tilnærmingen er å få frem andre menneskers opplevelser, erfaringer og synspunkter rundt et tema eller fenomen. Intervjukunnskap produseres i form av en samtalerelasjon mellom forsker og forskningsdeltakere, hvor den empiriske dataen genereres gjennom informanters muntlige formuleringer, som senere blir transkribert og gir belysninger i form av ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intervju som metode ble anvendt i denne oppgaven fordi det var ønskelig å få frem elevenes erfaringer, meninger og synspunkter om bruk av skolens uteområde i kroppsøvfaget. Dette gjorde det også mulig å gå i dybden på det som tidligere hadde blitt observert, og dermed få en større forståelse av foreliggende observasjoner. Når man observerer vil man ikke alltid være helt objektiv, og tidligere erfaringer med kroppsøvfagsundervisning kan påvirke observasjonene man gjør. Det var derfor viktig å få gjennomført en samtale med elevene for å forhøre seg om de eventuelt oppfattet situasjonen annerledes enn hva observasjonene tilsa.

Ifølge Andersen (2013, s.119) er aktiv informantintervjuing er en hovedmetode i casestudier. Å benytte seg av flere fokusgruppe-intervjuer kunne derfor være en hensiktsmessig å anvende, for å få fram elevenes stemme.

Halkier definerer fokusgrupper, basert på David Morgans forståelse av begrepet, som; «*en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt*» (Halkier, 2010, s.10).

Et kjennetegn på fokusgrupper er at det er en kombinasjon av både gruppesamhandling og et fokus der forskeren stadig fører intervjuet videre. På denne måten får man også samlet inn empirisk data fra flere informanter samtidig, som kan bidra til å utvikle praksisfeltet (Tjora, 2021, s.137).

Fokusgrupper består gjerne av 6-10 deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009). I gjennomføringen av intervjuet ønsker man å skape et godt miljø for deling av synspunkter mellom de ulike deltagerne i intervjuet. Man kan naturligvis ha ulike meninger og erfaringer, men fenomenet skal diskuteres på anstendig vis, der man har respekt for andres synspunkter. Når fokusgruppe-intervjuene skulle foretas var det derfor viktig at de ble gjennomført i relativt homogene grupper. Dette betyr at den sammensetningen av elever som sammen dannet fokusgruppen, bestod av elever som har trygge relasjoner seg imellom. På denne måten er det tryggere og enklere for elevene å uttale seg presist, og dele sine ærlige meninger rundt fenomenet i casen.

I gjennomføringen av intervjuene ble det benyttet en semi-strukturert intervjuform. Denne formen for intervju er preget av den ligger nær en samtale, men har som et profesjonelt intervju et bakenforliggende formål i form av temaer og spørsmål man ønsker å rette søkelys mot (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47). Intensjonen var derfor å få til en noenlunde løs-og fast samtale, der fokusgruppen sammen kunne diskutere sine erfaringer, og at man kunne få en naturlig progresjon og overlapp mellom temaene.

5.6.1 Intervjuguide

I forkant av fokusgruppe-intervjuene ble det utarbeidet en intervju-guide med spørsmål til temaer som elevene skulle reflektere og diskutere rundt. Kvale og Brinkmann (2009) understreker viktigheten av alderstilpassede spørsmål når man skal planlegge spørsmål til en slik intervjuguide. I fokusgruppe-intervjuene som skulle gjennomføres var informantene i alderen 11-12 år. Gjennom tidligere kjennskap til elevene visste jeg at deres evne til å reflektere og diskutere var varierende. Det ble derfor lagt til rette for en mer direkte spørsmålsformulering, ved bruk av ord og begrep som

en 11-12-åring kunne ha forutsetninger for å forstå. For å gi støtte til spørsmålene som ble stilt, ble det også vist laminerte bilder fra de ulike stedene kroppsøvningsundervisningen ble foretatt. Tanken bak bildene var at de skulle friske opp elevenes erfaringer fra undervisningen, og at dette ville føre til at de formulerte seg mer grundig og detaljert i fokusgruppe-intervjuet.

Fokusgruppe-intervjuene ble gjennomført i tre homogene grupper. I forbindelse med disse intervjuene fikk vi mulighet til å benytte et møterom på skolen, som til daglig er mest benyttet av administrasjonen. Det er sannsynlig at det var med på å øke seriositeten rundt disse intervjuene, som kan føre til at elevene tok intervju-oppgavet alvorlig.

5.7 Bearbeiding av datamaterialet

Det empiriske datamaterialet ble samlet inn i følgende rekkefølge. Først ble det foretatt en kartlegging av skolens uteområde ved hjelp av et kartleggingsverktøy. Deretter ble det foretatt en case med intervensjon for å undersøke hvordan skolens uteområde inviterte til varierte bevegelsesutfordringer for elever på mellomtrinnet. Her ble observasjon benyttet som metode for å undersøke elevenes respons på det fysiske miljøet. Avslutningsvis ble det gjennomført intervju av elever på sjette trinn.

I analyse-prosessen handler det om å finne mening i disse dataene, og utvikle en dypere forståelse av det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.157). Analysen av casestudier skal også bidra til å fremstille og beskrive kasuset og konteksten for forskningsarbeidet.

5.7.1 Tematisk innholdsanalyse

I bearbeiding og analyse av datamaterialet har jeg i denne studien benyttet meg av tematisk innholdsanalyse. En tematisk innholdsanalyse kan i vid forstand defineres som alle analyser der tekstinnhold beskrives på en systematisk måte (Anker, 2020, s. 40). En slik analyse av et datamateriale er ofte en empirinær strategi, der man som forsker setter søkelys på et spesifikt materiale. Tematisk innholdsanalyse er derfor en godt egnet form for analyse dersom man skal orientere seg i et stort materiale, men kan også benyttes for å gjøre et forarbeid før man benytter andre analysestrategier (Anker, 2020, s.40).

Bearbeidingen og analysen av dataen som er innhentet fra observasjon og intervju ble tematisert gjennom de ulike stedene på skolens uteområde hvor undervisningen ble foretatt. På denne måten

kunne man undersøke om observasjonene samsvarte med det elevene ga tilbakemelding om i intervjuene. I tillegg ble Kyttas (2004) begrep «potensielle og aktualiserte affordances» sentrale for analysen, for å kategorisere mulighetene til bevegelse som elevene oppfatter. Innenfor hvert av de ulike stedene hvor kroppsovingsundervisningen foregikk, ble relevante data fra kartlegging, observasjon og fokusgruppeintervju samlet og beskrevet.

5.7.2 Bearbeiding av kartlegging av skolens uteområde

Kartleggingen av skolens uteområde ble gjennomført i forkant av observasjon og fokusgruppeintervju. Grunnen til dette var for å få bedre kjennskap til hvordan skolens uteområde var utformet, og hvilke utfordringer som fantes. Datamaterialet ble beskrevet og tematisert i henhold til kartleggingsverktøyet (se vedlegg). Videre ble data fra kartleggingen brukt til å kategorisere de ulike potensielle affordances, og hva de kunne invitere til. Datamaterialet fra kartleggingen ble brukt i utformingen av observasjonsskjema, ved at jeg fikk en tydeligere oversikt over stedene og hvilke utfordringer som fantes i det aktuelle området. Potensielle muligheter er alt som finnes av muligheter. For å beskrive de potensielle mulighetene, valgte jeg å ha fokus på de grunnleggende bevegelsene, som å løpe, hoppe, balansere, klatre, henge, krype, slenge, kaste, sparke og skli. Dette var for å forenkle og konkretisere de potensielle mulighetene på ulike områdene.

5.7.3 Bearbeiding av observasjon av elevene

Ved bruk av observasjonsskjemaet ble det notert ned hvilke utfordringer på de ulike stedene som elevene benyttet seg av, og hvilke av de utvalgte grunnleggende bevegelser som aktualisert.

Hensikten var å observere elevenes respons på det fysiske miljøet.

I hovedsak var formålet med observasjonene å skrive ned hvilke grunnleggende bevegelser som ble aktualisert ved spesifikke utfordringer.

I tillegg ble formuleringer fra feltnotater nøye lest gjennom. Dette var beskrivelser som ofte gikk mer i detalj enn dataen fra observasjonsskjema, og som derfor ville være supplerende for å beskrive undervisningsøkta. Dette kunne for eksempel være notater som gikk på dominerende bevegelser, elevenes aktivitetsnivå eller andre spesielle hendelser som oppstod.

Dataen fra observasjonsskjemaene som ble benyttet i de undervisningsøktene på de ulike stedene (fysiske kontekstene) ble tematisert gjennom «utfordring, potensielle muligheter – og aktualiserte

muligheter». På denne måten ble det konkret og tydelig hvilke utfordringer som fantes i det fysiske miljøet, og hvordan de ble aktualisert av elevene.

5.7.4 Bearbeiding av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført etter at undervisningsperioden over fem uker var ferdig. I tre fokusgruppeintervjuer ble det samlet inn kvalitativ data om elevenes erfaringer med kroppsøvingsøktene som var foretatt på skolens uteområde.

I forkant av intervjuene ble det utviklet en intervju-guide, som inneholdt spørsmål om temaer som var valgt på forhånd. I intervju-guiden ble teorien om affordances og Kyttas (2004) begreper om potensielle og aktualiserte affordances anvendt.

Fokusgruppe-intervjuene ble tatt opp med en diktafon lånt fra DigTek-lab ved USN.

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene nøye lyttet til, før elevenes uttalelser ble skrevet ned nøyaktig slik de hadde formulert seg. De tre intervjuene ble transkribert hver for seg.

Etter transkribering ble intervjuene lest nøye gjennom. Deretter ble elevenes uttalelser som er relevante for den tematiske innholdsanalysen samlet inn.

5.8 Etisk forsvarlighet

I arbeidet med masteroppgaven har man som forsker et etisk ansvar. Etiske retningslinjer som man som forsker er nødt til å ta hensyn til, kan grovt deles inn i to. Disse to ulike retningene er interne og eksterne retningslinjer.

Forskninginterne retningslinjer er normer og regler om hvordan forskningen foretas og rapporteres. Her stilles det blant annet krav til åpenhet, saklighet og redelighet. Et brudd på de forskningsinterne reglene kan for eksempel være juks, og at man endrer og påvirker resultatene i studien til et ønsket resultat (Nyeng, 2012, s.159). Forskningseksterne retningslinjer handler derimot om hvordan forskeren opptrer i møte med deltakerne i studien (Nyeng, 2012). Her må man blant annet ta hensyn til deltakernes personvern, anonymitet og tilfredsstillende håndtering av datamaterialet man har samlet inn ved bruk av ulike metoder (Nyeng, 2012).

5.8.1 Personvern

I denne casestudien har datainnsamlingen blitt foretatt på en barneskole, noe som betyr at man forsker på andre mennesker, i tillegg til at de er barn. Det er derfor avgjørende å ta høyde for retningslinjer som skal beskytte deltagerens personvern.

Før datainnsamlingen til dette masterprosjektet kunne starte ble det meldt inn til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD). Forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger, er ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s.253) meldepliktige til NSD. Dette prosjektet ville ikke inneholde private personopplysninger, men på bakgrunn av at det skulle gjennomføres intervju og opptak med diktafon ble det valgt å melde inn til NSD.

Prosjektet ble godkjent, og retningslinjene til NSD ble fulgt ved gjennomføringen av prosjektet.

5.8.2 Samtykke

I norsk forskningsetikk er informert samtykke et grunnleggende krav før man gjennomfører forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Informert samtykke går ut på at det individet som inngår i forskningen skal delta frivillig i forskningen. Det er derfor avgjørende at deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at vedkommende vet om hvilke farer som eventuelt kan oppstå (Postholm & Jacobsen, 2018). Som følge av dette måtte elevene i sjette klasse og deres foresatte, få grundig informasjon om prosjektet. Deltagerne i denne studien var under 15 år, og samtykke fra deres foresatte var derfor nødvendig. I forkant av intervusjon, observasjon og intervju ble elevene informert om prosjektet og hvilke metoder som skulle benyttes. Eventuelle spørsmål fra elevene ble også besvart. Videre fikk elevene utdelt et informasjonsskriv med et samtykkeskjema på baksiden. I dette skrivet ble det blant annet gjort rede for prosjektets formål, personvern, hvem som er ansvarlig, kontaktinformasjon osv.

På dette informasjonsskrivet skulle både elev og foresatt signere. Bare de elevene som hadde levert tilbake samtykkeskjema med underskrift fra foresatt fikk delta i fokusgruppe-intervjuet. Det viste seg derimot å være utfordrende å få samlet inn samtykkeskjema fra samtlige elever, og til slutt manglet det innlevert samtykkeskjema fra totalt sju elever.

Sett i lys av at studien skulle gjennomføres ved en barneskole var det også nødvendig å få samtykke fra skolen. Samtykke fra rektor på skolen var derfor nødvendig.

5.8.3 Anonymisering

Anonymisering er et annet forskningsetisk prinsipp for en forsvarlig forskningspraksis, som anvendes for at deltakere eller institusjoner som inngår i et forskningsprosjekt ikke skal kunne gjenkjennes (Tjora, 2021, s.285). I denne studien ble det ikke brukt data som kan identifisere elevene. Ingen navn eller sensitiv informasjon om elevene ble derfor registrert. Skolen er også anonymisert, men kartet og de ulike bildene kan bli gjenkjent.

5.9 Kritiske perspektiver

Denzin og Lincoln (2005) fremhever i sin bok «*Handbook of Qualitative Research*» at forskningens legitimitet handler om å kritisk vurdere begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2009). Jeg vil derfor drøfte disse tre begrepene, sett i lys av den datainnsamlingen som er foretatt.

5.9.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt handler om kvaliteten og påliteligheten i den empirien som er innsamlet (Nyeng, 2012, s.105). Hvor konkret er undersøkelsen du har gjennomført, og er dataene tillitsvekkende og til å stole på?

I tradisjonelle perspektiver innenfor forskning handlet begrepet reliabilitet om at man kunne gjenta en studie på et annet tidspunkt, og få noenlunde samme resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Innenfor kvalitativ forskning, slik som deler av denne studien er, vil derimot ikke dette være tilfelle. Møtet mellom forsker og deltager innenfor kvalitativ forskning vil kunne fortone seg forskjellig om man skal gjenta en studie.

Dette kan for eksempel være tilfelle under observasjon. Hva som noteres ned i observasjonsskjemaer og feltnotater avhenger i stor grad av hvem det er som observerer. En forsker som har et trent øye i forbindelse med observasjoner, vil kunne få et annet resultat enn én som ikke har foretatt observasjoner tidligere.

Som observatør er idealet å være mest mulig objektiv. Feltnotater bør baseres på fakta, og ikke på personlige interesser, følelser eller oppfatninger. Til tross for dette idealet vil man alltid ha med seg en type forforståelse inn i observasjonen (Dalland et al., 2021, s. 129). Våre iakttagelser og observasjoner om et fenomen, vil alltid være preget av vår egen forforståelse om et tema.

Ifølge Hammersley (2008, referert i Svenkerud, 2021, s.89) er intervjuer den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning. Det er derimot mange som er kritiske til at intervjuer er en såpass

dominerende metode. Hovedgrunnen til dette er informantenes evne til å uttale seg riktig (Svenkerud, 2021). I forbindelse med fokusgruppe-intervjuene kan elevene ha blitt påvirket av hverandre til å ikke svare eller svare uriktig. Spørsmålene som ble stilt intervjuene i denne masterstudien er derimot rimelig «ufarligere», og etter å ha gjennomført intervjuene stilles det ikke spørsmål ved om elevenes formuleringer er uriktige.

I prosessen med å transkribere intervjuene vil det også kunne oppstå spørsmål om studiens reliabilitet. Dersom transkriberingen hadde blitt gjennomført av en annen person, så kunne det ha ført til et annet resultat. Her kan forskerens kunnskap og tidligere erfaringer om fenomenet spille en rolle for hvordan man tolker informantenes formuleringer.

For å fremme en studies reliabilitet/pålitelighet er det viktig at man er transparent omkring sine valg gjennom forskningsprosessen. Transparens betyr gjennomsiktighet eller innsyn, og brukes innenfor metodologi om hvorvidt forskeren beskriver ulike detaljer om forskningen som er gjennomført (Tjora, 2021, s.264). I denne master-studien er det derfor forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Et eksempel på dette kan være at det er beskrevet hvilke valg som er tatt i forbindelse med kroppøvningsundervisningen som er gjennomført. I tillegg er bilder av skolens uteområder en viktig del av oppgaven for å illustrere og beskrive hvordan skolens uteområde faktisk ser ut. Hensikten med dette er at leseren skal få et mer nyansert bilde av den metodiske tilnærmingen og av det fysiske miljøet man har valgt å bruke. Dette kan bidra til å redegjøre for leseren hvordan datainnsamlingen er gjort, slik at de kan ta stilling til dens kvalitet. Dette kan også bidra til å gjøre studien overførbart til andre settinger.

5.9.2 Validitet

For å ha et kritisk perspektiv på eget forskningsarbeid er det viktig å ta stilling til begrepet validitet. Studiens validitet handler om gyldighet eller relevans, og tar for seg om man faktisk måler det man satt seg som formål å utforske (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). En vesentlig faktor for å skape validitet vil derfor være å velge forskningsmetoder som måler nettopp det du ønsker å undersøke. Grønmo (2004) påpeker at dersom metoden resulterer i et datamateriale som er relevant for problemstillingen, vil dette skape en høy validitet.

I denne casestudien med intervensjon er det benyttet ulike metoder for å studere casen fra ulike vinkler, og for å få en valid forståelse av fenomenet. Ifølge Creswell, (2009, referert i Postholm &

Jacobsen, 2018, s.87) vil en «metodetriangulering» kunne skape et rikere bilde og dypere forståelse av virkeligheten.

Det er først gjennomført en kartlegging av skolens uteområde. Denne metoden er anvendt for å få en bedre oversikt over hva som faktisk finnes av muligheter ved den utvalgte skolen, slik som størrelse, typografi, fasiliteter osv. Deretter ble det foretatt en intervensjon i form av undervisning på skolens uteområde. Her ble det utført en deltakende observasjon for å undersøke hvordan en utvalgt elevgruppe tok i bruk utfordringene som fantes i uteområdet. Avslutningsvis ble det foretatt intervjuer av elevene.

Alle disse metodene er med på å belyse de ulike forskningsspørsmålene som er satt i denne masteroppgaven. Å benytte flere metoder kan bidra til å gi studien økt validitet. Videre er validiteten på studien styrket ved å redegjøre for alle trinn i forskningsprosessen, det man kaller for «*forskningens transparens*». Her er det forsøkt å beskrive hvilke valg som er tatt i både intervensjonsdelen og de andre metodiske tilnærmingene som ble foretatt.

En svakhet i forhold til validiteten på denne studien er at det var tretten av totalt tjue elever som deltok i fokusgruppe-intervjuene. Det hadde vært fordelaktig å fått gjennomført intervjuer med hele klassen, for å styrke bredden på empirien som er innsamlet med bruk av denne metoden.

6. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra kartleggingen av skolens uteområder, deltagende observasjon og fokusgruppeintervju av elevene.

6.1 Kartlegging av skolens uteområde

Den utvalgte barneskolen i denne studien er plassert relativt sentralt i byen ca. 1,7 km fra byen sentrum, men vil ikke kunne kategoriseres som en byskole på grunn av frie områder rundt skolen. Nærområdet er preget av ulike idrettsanlegg som en fotballbane, idrettshall og friidrettsbane, i tillegg til boligområder, skog og et universitet. Skolen ligger vegg i vegg med en ungdomsskole, men de to skolene har ikke felles uteområde.

Skolen har totalt 270 elever, med 23 ulike nasjonaliteter. Det totale utearealet er på 6930m², ekskludert skolebygningene. Dersom man deler dette på de totalt 270 elevene som går på skolen, så utgjør dette ca. 26m² pr. elev.

Skolens uteområde kan grovt deles inn i to hovedområder, som er lokalisert på hver sin side av skolebygningen. Den ene siden av skolens uteområde er i relativt flatt og består hovedsakelig av asfalt. Det er imidlertid noe innslag av kunstgress, gress, gummidekke og sand.

Av fasiliteter på denne siden av uteområdet finner man en kunstgressbane, noen bordtennisbord, en basketballkurv og noen husker.

Den andre siden av skolens uteområde (høyre del av kartet) er i større grad preget av gress og et naturområde, men mye av dette arealet er også dekket av asfalt. Karakteristisk for denne siden er en stor bratt skråning som heller ned mot skolen (se høydekurver på kartet). Av fasiliteter på denne siden finner man blant annet to husker, tre bordtennisbord, en klatrevegg og enkelte hinderløype-elementer. Det er også en grillhytte på denne siden av uteområdet som gir muligheter for opptenning av bål og sosiale aktiviteter.

På neste side er skolens uteområde fremstilt ved hjelp av et standardisert kartleggings skjema og kart fra kommunen. Alt som er farget og markert på kartet utgjør skolens uteområde.



Figur 5: kartlegging av uteområdet høsten 2022.

Underlag: Ulike fargekoder er tatt i bruk for å skille mellom underlag.

Asfalt	Grus	Sand	Kunstgress	Gress	Naturtomt	Fjell	Gummidekke	Grense	Blomsterbed

Fasiliteter: Ulike fasiliteter (f.eks. apparater, installasjoner etc.) er merket med bokstaver og tall for å lettere skille mellom dem.

B- håndballbane, **C-** fotballbane, **F-** basketballkurv, **H2-** vegg til å spille ball på, **H3-** slåballbane, **N-** bordtennisbord, **R-** akebakke, **S-** hinderløype, **T-** huske/ronse, **U-** kombinert lekeapparat, **W-** sandkasse, **X-** klatrevegg, **Y-** amfi, **Ø-2-** sklie, **Ø-6-** karusell, **Ø-7-** balanseplate, **Ø-8-** hengekøye, **Ø-9-** grillhytte, **Ø-10-** taubane

De forskjellige underlagene er markert med farger på kartet.

På det illustrerte kartet på forrige side ser man at skolens uteområde i stor grad er preget av asfalt og gress/naturtomt. Den ene siden av uteområdet er preget av flate områder, mens den andre siden har større variasjon i typografien, med innslag av brattere terreng slik høydekurvene på kartet illustrerer.

Når det kommer til ulike fasiliteter og installasjoner er disse merket med bokstaver og tall i henhold til kartleggingsskjemaet.

På den ene siden av skolens uteområde (sentralt på kartet) finner vi fasiliteter som håndball/fotballbane (CB), husker (T), en sandkasse (W), et amfi (Y), en slåballbane (H3), en basketballkurv (F), en karusell (Ø6), bordtennisbord (N) og en balanseplate (Ø7).

På den andre siden av skolens (øverst til høyre) finner vi fasiliteter som husker (T), bordtennisbord (N), en klatrevegg (X), en akebakke (R), en hinderløype (S) med tilhørende taubane (Ø10) og en grillhytte (Ø9).

Området som er dekket av gummidekke rett nedenfor hinderløypa (S) på kartet, er hovedsakelig forbeholdt elever med spesielle behov. Under gjennomføring av intervensjon var derimot også denne delen av uteområdet tilgjengelig for elevene.

6.2 Potensielle muligheter i skolens uteområde

Potensielle affordances er alle mulighetene til bevegelse som finnes på skolens uteområde. Ved å ha kartlagt den fysiske utformingen av uteområdet ga dette muligheter for å ta stilling til hvilke potensielle affordances som fantes. Resultatene vil være min subjektive oppfattelse av de potensielle affordances i skolens uteområde ved planlegging av intervensjon.

Hensikten med å presentere de potensielle affordances er at de ytterligere skal bidra til å beskrive hvordan skolens uteområde er utformet, noe som kan styrke studiens transparens. For å avgrense de potensielle affordances, og hvordan de kan benyttes til aktivitet, er det i hovedsak rettet fokus mot de utvalgte grunnleggende bevegelsene; løpe, hoppe, balansere, klatre, henge, kripe, slenge, kaste, sparke og skli. Disse er vurdert som et variert utvalg av de totale bevegelsesmulighetene. Det var også nødvendig å avgrense hva studien skulle rette fokus mot, for å senere kunne ha mulighet til å observere dette alene i løpet av en økt i kroppsøving.

Jeg har valgt å dele uteområdet inn i tre soner hvor intervensjonen foregikk. Sonene inneholder ulike bevegelsesutfordringer. Sonene er delt inn i A, B og C.

Bildet nedenfor illustrerer hvor de ulike sonene er lokalisert.



Figur 6: Illustrerer ulike soner hvor kroppsøvingsundervisningen ble foretatt.

6.2.1 Sone A



Figur 7: Taubane (Ø-10)

(Bildene ovenfor er tatt selv)



Figur 8: Hinderløype (S)



Figur 9: Klatrenett

I sone A ble første økt gjennomført i kroppsoving i januar 2023. Underlaget i dette området er hovedsakelig preget av naturtomt, det vil si en variasjon av gress, mose, jord, kvister osv. Når intervensjon og observasjonen fant sted var derimot konteksten endret, ved at underlaget var preget av vinterlige forhold. Det var kommet ca. 30-40 cm nysnø, noe som endret underlaget på området. Topografien i sone A er variert (se høydekurver på kartet over). Sone A ligger i en helning, hvor man både finner slake helninger, men også brattere partier. Det er noe vegetasjon på området. Blant annet er det en gruppe store bjørketrær, som blir brukt som oppheng for ulike elementer av en hinderløype. I tillegg er det endel busker og stubber på dette området. Av løse- og faste materialiteter som er relevant er det diverse tau-elementer som tau til å balansere på, en taubane, et klatrenett og en tauhuske. Mange av disse tau-elementene var derimot slitt og i dårlig forfatning.

Videre vil jeg presentere egne betraktninger over potensielle affordances i sone A, og hvordan utfordringer i dette området kan invitere til bruk av de utvalgte bevegelsene. Variert topografi, vegetasjon og løse- og faste materialiteter kan være eksempler på slike utfordringer. Gjennom kartlegging av sone A observerte jeg at det er flere potensielle muligheter som kan invitere til grunnleggende bevegelser som for eksempel løpe, hoppe, henge, klatre, slenge og skli. På vinterstid når underlaget var preget av snø, inviterer de brattere helningene på området til å skli. I tillegg kan helningene invitere til bevegelser som å løpe, krype, hoppe etc. De slakere partiene i sone A kan invitere til mange av de samme bevegelsene. Vegetasjonen i sone A kan også stimulere enkelte grunnleggende bevegelser. For eksempel kan et godt greinet tre invitere til klatring. Trær kan også invitere elevene til grunnleggende bevegelser som å henge, hoppe etc. Stubbene i sone A kan også

invitere til grunnleggende bevegelser som for eksempel å hoppe eller balansere. Tau-elementene kan være en potensiell affordance for å gjennomføre grunnleggende bevegelser som balansering, klatring, hending og slenge/pendling.

Tabellen (Tabell 1) nedenfor viser en oversikt over utfordringer i sone A, og de potensielle mulighetene for utførelse av de utvalgte grunnleggende bevegelsene i denne studien.

Tabell 1: Potensielle muligheter for grunnleggende bevegelser i sone A.

Utfordringer i sone A	Åpne flater	Helninger	Balansetau	Klatrenett	Tau/huske	Taubane	Trær	Stubber	Snø
Grunnleggende bevegelser	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli	Hoppe Balansere Klatre Henge Slenge	Balansere Henge Krype	Hoppe Klatre Henge Slenge	Hoppe Klatre Henge Slenge	Hoppe Balansere Klatre Henge	Hoppe Balansere	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli

6.2.2 Sone B



Figur 10: Bratt bakke (R)
(Bildene ovenfor er tatt selv)



Figur 11: Løvtrær (lilla trekant)



Figur 12: Bordtennisbord (N)

I sone B ble det gjennomført to økter i kroppssøving. Øktene ble foretatt i januar og februar 2023. Underlaget på dette området er variert, og består både av naturtomt, gress, asfalt, gummiunderlag og sand. I de to undervisningsøktene som ble observert var derimot underlaget preget av nysnø, noe som kan være med på å påvirke mulighetene til å utføre de grunnleggende bevegelsene på dette området.

Det er lite vegetasjon i sone B. To tynt-greinede løvtrær (lilla trekant), sammen med en lav og tett busk (lilla strek på kartet) var det som fantes av vegetasjon. Løvtrærne kan være en potensiell mulighet for å stimulere de grunnleggende bevegelsene klatring eller henging. Karakteristisk for sone B er en stor bratt bakke (R) som heller ned mot selve skolebygningen. Helningen er bratt, noe også høydekurvene på kartet er med på å illustrere. På bakgrunn av at underlaget var dekket med snø, vil denne bratte bakken kunne invitere til bruk av flere grunnleggende bevegelser. I bakken kan det for eksempel være muligheter for blant annet å løpe, skli, krype og hoppe. Sett bort ifra denne bakken er typografien i sone B preget av åpne, slake flater som inviterer til løping. Av løse-og faste materialiteter i sone B er det blant annet tre bordtennisbord, en klatre/buldrevegg, tre husker og en grillhytte m.fl. Tabellen nedenfor viser en oversikt over utfordringer i sone B, og potensielle muligheter for å utføre de utvalgte grunnleggende bevegelsene.

Tabell 2: Potensielle muligheter for å utføre grunnleggende bevegelser i sone B.

<i>Utfordringer i sone B</i>	Åpne flater	Helning	Grill-hytte	Mur/gjerde	Klatre vegg	Husker	Trær	Bord-tennisbord	Snø
<i>Grunnleggende bevegelser</i>	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli	Hoppe Balansere Klatre Henge	Hoppe Balansere Henge	Hoppe Klatre Henge	Hoppe Balansere Henge Slenge	Hoppe Balansere Klatre Henge	Løpe Hoppe Balansere Kaste	Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli

6.2.3 Sone C



Figur 13: Fotball/håndballbane (CB)

Figur 14: Åpne flater

Figur 15: Snøhaug

I sone C ble det gjennomført to økter i kroppsøving i februar 2023. Underlaget på dette området består hovedsakelig av asfalt, men man finner også innslag av kunstgress på fotball/håndballbanen (CB) og gummiunderlag rundt husker og andre lekeapparater. Da kroppsøvingsundervisningen på dette i sone C ble gjennomført var derimot underlaget preget av snø og is.

Typografien i sone C er lite varierende med stort sett åpne flater, som inviterer elevene til å løpe, hoppe, krype, skli etc. I tidsperioden øktene ble foretatt fantes det imidlertid en stor snøhaug i sone C, som kan invitere til bruk av ulike grunnleggende bevegelser i denne sonen. Snøhaugen kan invitere elevene til mange utfordrende bevegelsesløsninger.

I sone C er det lite innslag av vegetasjon. Det er tre trær i læringslandskapet, men kun ett av de er egnet for klatring. I tillegg til dette er det buskvekster som kan være en potensiell mulighet for kryping. Av løse- og faste materialiteter viser kartleggingen av sone C et utvalg av apparater og installasjoner. Man finner også tre bordtennisbord og én basketballkurv, som inviterer til idrettslige aktiviteter og utøvelse av grunnleggende bevegelser som løpe, hoppe, kaste etc.

Tabell 3: Potensielle muligheter for å utføre grunnleggende bevegelser i sone C.

Utfordringer i sone C	Åpne flater	Snøhaug	Basketballkurv	Murvegg	Gjerde	Fjær-rampe	Bordtennisbord	Huske	Snø/is
Grunnleggende Bevegelser	Løpe	Løpe	Hoppe	Hoppe	Hoppe	Hoppe	Løpe	Hoppe	Løpe
	Hoppe	Hoppe	Kaste	Balansere	Balansere	Balansere	Hoppe	Balansere	Hoppe
	Balansere	Balansere		Klatre	Henge		Balansere	Henge	Balansere
	Krype	Krype		Henge			Kaste	Slenge	Krype
	Kaste	Skli							Kaste
	Sparke								Sparke
	Skli								Skli

6.3 Elevenes bruk av uteområdet


Videre vil jeg presentere datamaterialet som ble samlet inn gjennom deltakende observasjon av elevenes respons på det fysiske miljøet i ulike de ulike sonene. Hovedfokuset for observasjonen var å undersøke hvilke av de utvalgte grunnleggende bevegelsene som ble bruk (aktualisert) ved ulike utfordringer. Tabellene nedenfor viser en oversikt over enkeltutfordringer, potensielle muligheter og hvilke grunnleggende bevegelser som ble aktualisert. Aktualiserte affordances er utfordringer som elevene oppfatter, og tar i bruk. Eventuelle anmerkninger i forhold til enkelte observasjoner blir også beskrevet i tabellen.





6.3.1 Kroppsøvingsundervisning i Sone A





Innledningsvis ble elevene samlet, og informert om læringsmålet i denne økta. Læringsmålet for økta i sone A var følgende: «Elevene skal utforske hvordan man kan bruke utfordringer i skolegården til ulike bevegelser og aktivitet».

Videre ble det forklart at jeg ville observere hvilke bevegelser elevene brukte ved ulike utfordringer. Elevene ble derfor oppmuntret til å forsøke å se nye handlingsmuligheter i området. På bakgrunn av observasjonene ble det tatt stilling til hvordan spesifikke utfordringer i sone A kunne invitere til bruk av de utvalgte grunnleggende bevegelsene.

Tabell 4: Utfordringer/elementer i sone A, potensielle- og aktualiserte muligheter. (Bildene i tabellen er tatt selv)

<i>Bevegelsesutfordring</i>	<i>Potensielle muligheter</i>	<i>Aktualiserte muligheter</i>	<i>Anmerkninger</i>
Vegetasjon			
Trær 	Grunnleggende bevegelser: Hoppe Balansere Klatre Henge	Grunnleggende bevegelser: Henge Aktiviteter: Henge rundt treet.	Ubenyttet potensielle.

<p>Stubber</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser: Hoppe Balansere</p>	<p>Grunnleggende bevegelser: Hoppe Balansere</p> <p>Aktiviteter: Hoppe over, balansere med en fot, stå på.</p>	<p>Benyttet potensialet.</p>
<p>Typografi</p>			
<p>Helning</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser: Løpe Kaste Skli Rulle</p> <p>Aktiviteter: Løpe opp, rulle ned. Kastet ball opp helning, og tok imot.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Åpne flater</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser: Løpe Kaste Hoppe Balansere</p> <p>Aktiviteter: Ball-lek etter tilpasning fra lærer. Jage-fange leker.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Løse eller faste materialiteter</p>			
<p>Klatrenett</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser: Balansere Henge Krype</p>	<p>Grunnleggende bevegelser: Henge Krype</p> <p>Aktiviteter: Henge på, ligge på, krype/åle under.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p> <p>Klatrenettet var slakk, noe som begrenser mulighetene.</p>

<p>Taubane</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Klatre Henge Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Henge Slenge</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Ved å dra/trekke/slenge i tauet prøver elevene å få de andre til å slippe.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p> <p>Taubanen var slakk, noe som begrenset mulighetene.</p>
<p>Huske/tau</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Klatre Henge Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Henge Hoppe Slenge</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Slenge og hoppe av.</p>	<p>Benyttet potensialet.</p>
<p>Balansetau</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Klatre Henge Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Henge</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Henge, henge opp ned.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p> <p>Balanseringstau var slakk, noe som begrenset mulighetene.</p>
<p>Tau</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Klatre Henge Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Henge Hoppe</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Stå på, sitte på, henge under, hoppe over.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p> <p>Tauet var slakk, noe som begrenset mulighetene.</p>
<p><i>Underlag</i></p>			
<p>Snø</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Balansere Hoppe Kaste Krype Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Balansere Hoppe Kaste Krype Skli</p>	<p>Varierte bevegelsesløsninger.</p>

	Sparke	Aktiviteter: Ulike leker i snøen.	
--	--------	--------------------------------------	--

Refleksjoner fra feltnotater

Observasjonene fra sone A viser at flere av de utvalgte potensielle mulighetene ikke blir aktualisert. Spesielt kvaliteten på elementene laget av tau begrenset elevenes muligheter for å kunne utføre de utvalgte grunnleggende bevegelsene. Det er i hovedsak bevegelsene «henge» og «slenge» som blir utført ved disse utfordringene. Det ble observert ulike former for «henging», som å henge opp ned i beina, henge under tauet med begge hender og å henge rundt tauet.

Underveis ble det observert synkende aktivitet. Det ble gjort tilgjengelig ulike type utstyr som softballer, utehåndballer, hoppetau og røkkeringer.

På åpne flater ble det mer aktivitet etter tilrettelegging fra deltakende observatør.

En interessant observasjon i denne økta er hvordan snøen inviterte elevene til varierte bevegelsesløsninger.

Klatring var en lite benyttet bevegelse i sone A. En mulig forklaring på dette kan være tilstanden og kvalitetene på de ulike tau-elementene, samt trærnes utforming.

Det var få, eller ingen greiner lengre ned på trestammen, noe som ikke inviterte til klatring.

Avslutningsvis ble det foretatt en felles samling, der elevene kort delte noen av deres erfaringer rundt kroppsøvingstimen i sone A. Elevene uttrykte at det var et kjedelig sted, med lite muligheter.

En gutt nevner at tau-elementene er ødelagte og ubrukelige, og at det ikke er så mye å finne på. Det kom også positive tilbakemeldinger. Ei jente nevner at hun likte at man kunne gjøre noe alene, og at hun trivdes med å henge opp ned i tauene.



6.3.2 Kroppsøvingsundervisning i sone B




I sone B ble det foretatt to økter i kroppsøving. I den første økta skulle elevene få utforske området uten noen som helst påvirkning fra lærer. I denne økta var læringsmålet: «Elevene skal utforske hvordan man kan bruke utfordringer i skolegården til ulike bevegelser og aktivitet». De fikk derfor i oppgave å oppdage utfordringer i sone B, og hvordan disse kan brukes til å utføre forskjellige former for bevegelsesaktivitet. Elevene skulle finne affordances på dette området.






I den andre økta skulle elevene få utforske sone B gjennom aktiviteten parkour. Læringsmålet for denne økta var som følger: «Elevene skal utforske hvordan man kan bruke utfordringer i skolegården i aktiviteten parkour».



Elevene ble delt i mindre grupper. Deretter skulle de lage en parkourløype med bruk av utfordringer i sone B. Senere i økta var oppgaven å teste parkour-løypene til de andre gruppene. Elevene skulle imidlertid forsere utfordringene i løypa på sin egen måte, og ut ifra egne forutsetninger.

Tabell 5: Utfordringer/elementer i sone B, potensielle- og aktualiserte muligheter. (Bildene i tabellen er tatt selv).

Bevegelsesutfordring	Potensielle muligheter	Aktualiserte muligheter	Anmerkninger
Vegetasjon			
Trær 	Grunnleggende bevegelser: Hoppe Balansere Klatre Henge	Grunnleggende bevegelser: Henge Aktiviteter: Henge i greiner.	Ubenyttet potensielle.
Busker 	Grunnleggende bevegelser: Hoppe Krype	Grunnleggende bevegelser: Ikke benyttet	Ubenyttet potensielle.
Typografi			

<p>Bratt bakke</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Krype Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Krype Skli</p> <p>Aktiviteter: Aking, lek i snøen, jage-fange leker.</p>	<p>Benyttet potensiale.</p> <p>Varierte bevegelsesløsninger.</p>
<p>Åpne flater</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Krype</p> <p>Aktiviteter: Jage-fange leker, løpe i parkour aktivitet.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Løse eller faste materialiteter</p>			
<p>Murvegg/gjerde</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere</p> <p>Aktiviteter: Hoppe over muren, balansere langs mur.</p>	<p>Benyttet potensiale</p>
<p>Grillhytte</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Klatre Henge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Henge</p> <p>Aktiviteter: Hoppe gjennom vindu, balansere på karm, henge i bjelker.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>

<p>Huskestativ</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Henge</p> <p>Krype</p> <p>Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Slenge</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Hoppe over, balansere på, slenge eller pendle.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Bordtennis-bord</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Kaste</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Hoppe opp og løpe over.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Huskestativ</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Henge</p> <p>Balansere</p> <p>Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Henge</p> <p>Balansere</p> <p>Slenge</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Hoppe gjennom, stå på.</p>	<p>Benyttet potensiale.</p>
<p>Søppelkasse</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Ikke benyttet</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Klatrevegg</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Klatre</p> <p>Henge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Ikke benyttet.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>

<p>Hengekøye/hengenett</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Krype</p> <p>Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Krype</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Hoppe over, krype under</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Gjerde</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Klatre</p> <p>Balansere</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Hoppe over.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
Underlag			
<p>Snø</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Krype</p> <p>Kaste</p> <p>Sparke</p> <p>Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe</p> <p>Hoppe</p> <p>Balansere</p> <p>Krype</p> <p>Kaste</p> <p>Skli</p> <p>Aktiviteter:</p> <p>Ake, kaste snø, konstruksjonslek. Bruke snøen til å lage hopp.</p>	<p>Varierte bevegelsesløsninger.</p>

Refleksjoner fra feltnotater

Det var vinterlige forhold med endel nysnø. Den bratte bakken viste seg derfor å være en viktig affordance gjennom varierte grunnleggende bevegelser. Bakken inviterte elevene i hovedsak til å ake/skli, men også grunnleggende bevegelser som løpe, krype, hoppe og balansere.

Snøen var en også en viktig affordance i denne økta. Snøen inviterte elevene blant annet til konstruksjonslek (bygging av borg/huler), hopping i snøfonner og kasting av snøballer på blink.

Snøen ble også aktualisert gjennom å bygge et hopp i forbindelse med aking.

Elevene aktualiserte ulike utfordringer, og det ble observert god aktivitet. I økt nummer to i sone B var også den bratte, snøklede bakken en mye aktualisert affordance gjennom grunnleggende bevegelser som løpe, hoppe, krype og skli.

Diverse fasiliteter og apparater som fantes på området, ble også benyttet på «nye» måter. For eksempel ble bordtennisbordet benyttet som et hinder man kunne hoppe over. Elevene oppfattet og aktualiserte apparater og utfordringer gjennom andre bevegelsesløsningen enn de hadde erfaring med fra tidligere.


Under felles refleksjon mot slutten av økta delte elevene sine erfaringer om hvordan de aktualiserte de ulike utfordringene i læringslandskapet. Her trekker de spesielt frem den bratte bakken som en interessant affordance som de likte. Avslutningsvis ble det diskutert hvordan snøen påvirket leken og bevegelsene. Her svarte elevene blant annet: «det er ikke vondt å ake», «man tørr litt mer» og «man kan kaste seg».





6.3.3 Kroppsøvingsundervisning i sone C





I sone C ble det gjennomført to økter i februar 2023. Læringsmålet for disse to timene var:



«Elevene skal utforske hvordan man kan bruke utfordringer i skolegården til ulike bevegelser og aktivitet». Målet med økta var at elevene gjennom utforskende oppgaver skulle se, oppfatte og aktualisere utfordringer og fasiliteter i sone C ut ifra egne forutsetninger og tidligere erfaringer med bevegelsesaktivitet. Innledningsvis fikk elevene i oppgave å forsøke å finne nye og varierte måter å benytte ulike utfordringer på. Underveis ble følgende utstyr gjort tilgjengelig for elevene under disse to kroppsøvingstimene: Basketballer, fotballer, bordtennis-utstyr, hoppetau, tennisballer, softballer, vester og kjepler.

Tabell 6: Utfordringer/elementer i sone C, potensielle- og aktualiserte muligheter. (Bildene i tabellene er tatt selv).

Bevegelsesutfordring	Potensielle muligheter	Aktualiserte muligheter	Anmerkninger
Vegetasjon			
Tre 	Grunnleggende bevegelser: Hoppe Balansere Klatre Henge	Grunnleggende bevegelser: Ikke benyttet	Ubenyttet potensiale.
Typografi			
Åpne flater	Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Krype Kaste Sparke Skli	Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Sparke Kaste Skli Aktiviteter: Jage-fange leker. Ballspill.	Varierte bevegelsesløsninger.

<p>Snøhaug</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Krype Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli</p> <p>Aktiviteter: «Kongen på haugen». Ballspill. Jage-fange leker.</p>	<p>Varierte bevegelsesløsninger.</p>
<p>Løse eller faste materialiteter</p>			
<p>Basketballkurv</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Kaste</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Kaste</p> <p>Aktiviteter: Spille basketball</p>	<p>Her ble potensialet benyttet.</p>
<p>Murvegg</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Klatre Henge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Klatre Sparke</p> <p>Aktiviteter: Klatre opp på. Spille fotball mot veggen.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Gjerde</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Klatre Henge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe</p> <p>Aktivitet: Hoppe over under sistenlek.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>

<p>Fjær-rampe</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Ikke benyttet.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Bordtennisbord</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Balansere Kaste</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Kaste</p> <p>Aktivitet: Spille bordtennis. Nye lek: bordbasket</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Huske</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Hoppe Balansere Henge Slenge</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Henge</p> <p>Aktivitet: Henge i ramma på huska</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Fotballbane</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Hoppe Krype Balansere Kaste Sparke Skli</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Løpe Balansere Skli</p> <p>Aktivitet: Skli på isen</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>
<p>Murvegg</p> 	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Kaste Sparke</p>	<p>Grunnleggende bevegelser:</p> <p>Ikke benyttet.</p>	<p>Ubenyttet potensiale.</p>

<i>Underlag</i>			
Snø 	Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Sparke Skli	Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Balansere Krype Kaste Skli. Aktiviteter: Kongen på haugen, ballspill-aktiviteter, skli.	Varierte bevegelsesløsninger.
Is 	Grunnleggende bevegelser: Løpe Hoppe Balansere Krype Skli	Grunnleggende bevegelser: Løpe Balansere Skli Aktivitet: Ta fart og skli på isen.	Ubenyttet potensiale.

Refleksjoner fra feltnotater

Det tok litt tid før elevene kom i gang med aktivitet i disse to øktene. Underlaget i læringslandskapet var preget av is og våt snø. En stor del av klassen benyttet derfor mulighetene som befant seg under taket i sone C, der det var fritt for is. Under taket ble det blant annet satt i gang sisten aktiviteter, på initiativ fra elevene selv. Her ble åpne flater, gjerder og murvegger ble aktualisert av elevene.

Under taket ble det også utført aktivitet med fotball på eget initiativ. Her oppfattet en gruppe gutter mulighetene for å sparke ballen mot en murvegg. Bordtennisbordene ble også benyttet til både bordtennis, og en ny lek kalt bordbasket. Her gjaldt samme regler som i bordtennis, bortsett fra at man i stede brukte en basket og ingen racket.

Snøhaugen midt på området i sone C var også en affordance som ble aktualisert av elevene, og som inviterte til varierte bevegelsesløsninger. Her ble en rekke grunnleggende bevegelser som løpe, hoppe, balansere, krype, kaste, sparke og skli benyttet av elevene. Elevene benyttet også den store snøhaugen til å leke ulike selv-initierte leker som «kongen på haugen».

Fotball/håndballbanen genererte svært lite aktivitet. Jeg antar at årsaken til dette var at banen var dekket med is og vann. Det var derimot elever som brukte isen ved å ta løpefart og skli. Denne aktiviteten ble også utført ved andre åpne, slake flater i sone C.

6.4 Elevperspektivet

I det følgende vil jeg presentere datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene. Nedenfor er det referert til noen av elevenes uttalelser som er mest beskrivende, og som underbygger elevenes meninger.

6.4.1 Kroppsøving i ulike læringslandskap

I fokusgruppe-intervjuene beskrev elever i 6.klasse deres erfaringer med kroppsøvingsundervisning i de tre ulike fysiske miljøene (sonene). Videre vil jeg formulere elevenes forklaringer om de disse.

Elevenes erfaringer med sone A

Elevene forteller i intervjuene at sone A var et kjedelig sted å ha undervisning. De forklarer at det var «kjedelig» å være utforskende, og at det var få utfordringer (affordances) i læringslandskapet som inviterte til varierte bevegelsesløsninger.

Etter å ha foretatt intervjuer av tre fokusgrupper var det kun én jente som uttrykte at sone A var et spennende læringslandskap for utforskende oppgaver i kroppsøving.

Resten av elevene sa at de opplevde sone A som et «dårlig sted». Hovedårsaken til dette sier var på grunn av at utfordringene/elementene i hinderløypa var i svært dårlig forfatning.

En av elevene fortalte følgende;

«Det er masse ødelagte ting der. Nesten alt i hinderløypa er ødelagt, gammelt og slitt. Det går egentlig ikke an å bruke de».

Sitatet ovenfor viser at hinderløypas dårlige tilstand påvirker hvordan elevene oppfattet og erfarte mulighetene i sone A i kroppsøvingsundervisningen. Elevene forklarer videre at hinderløypa hovedsakelig ble brukt til å henge og pendle. Tauene i hinderløypa var slakke, noe som var med på å prege elevenes bruk av disse utfordringene.

Elevene trekker også frem at trærne i sone A i liten grad inviterer til bevegelsesaktivitet. En elev påpekte;

«Det er litt lite trær, også er det ingenting å gjøre med trærne. Trærne er for vanskelig å klatre i, fordi det ikke er så mange greiner nedover».

Sitatet ovenfor viser at elevene oppfatter trærne i sone A som en utfordring å aktualisere. Elevene sier at trærne av den grunn i hovedsak brukt til «å henge rundt de».

Til tross for at elevene sier at sone A er et kjedelig læringslandskap med få affordances, kommer det også frem uttalelser om hvordan de brukte ulike utfordringer;

«Jeg slengte meg i tauene, hang rundt trærne og balanserte på tau. Også fant vi på en ny lek ved taubanen, der vi skulle dra i tauet og få andre til å falle av».

Sitatet over viser at det er individuelt hva elevene oppfatter og hva de tar i bruk av ulike affordances. Elevene forklarer videre at snøen påvirket mulighetene til utforskende lek i sone A. Flere elever uttrykker at sone A er et bedre sted når det er snø. Snøen bidro til å gjøre underlaget mykere. Elevene forklarer at snøen ufarliggjorde det å «kaste seg» eller «falle» når de utforsket læringslandskapet.

Når elevene ble spurt om hva som kan bidra til at sone A blir mer spennende og utfordrende, nevnes blant annet at hinderløypa bør fikses og oppgraderes. I tillegg ønsket elevene seg flere utfordringer som de kunne klatre i.

Elevenes erfaringer med sone B

Elevene uttalte seg stort sett positivt om kroppsøvningsundervisningen i sone B. De opplevde at det var brukbart med muligheter til lek og bevegelse i det fysiske miljøet om vinteren. Av aktualiserte affordances i sone B nevner elevene utfordringer som den bratte bakken/skråningen, grillhytta, gjerder, husker og bordtennisbord. Dette var affordances som ble aktualisert gjennom utforskende oppgaver og i aktiviteten parkour.

Elevene trekker spesielt frem den store bratte bakken som en affordance som ble mye brukt. En av eleven fortalte;

«Det var gøy å ake i den bakken. Det var masse myk snø i bunnen der».

Denne oppfattelsen av den bratte bakken/skråningen som en interessant affordance, ble nevnt av samtlige fokusgrupper. Det viser at bakken/skråningen er en utfordring som inviterte elevene til

utfordrende bevegelse som møter deres behov. Elevene sa at de brukte bevegelser som å løpe, krype, hoppe og skli. En elev uttalte;

«Om vinteren er det gøyere, for da kan man ake. På sommeren er det egentlig ikke så mye å gjøre i den bakken».

Flere av fokusgruppene uttrykte at sone B var et mer spennende og gøy sted når det fysiske miljøet var dekket med snø. En elev sa;

«På sommeren er det egentlig ikke så mye å finne på her. Det er liksom bare husker og asfalt».

Denne uttalelsen viser at snøen er en svært viktig affordance for elevenes opplevelse av kroppsøvingsundervisningen i sone B. Ifølge elevene bidrar snøen til å berike mulighetene til bevegelse i det fysiske miljøet. I tillegg forteller elevene at snøen bidro til at de fikk flere fysiske utfordringer i et mer allsidig og variert miljø, da snøen og typografien gjorde det langt mer krevende å forflytte seg i terrenget. Elevene erfarte at når underlaget endret seg fra asfalt til snø, så førte dette til at sone B ble et mer spennende sted for utforsking. Samtidig blir enkelte bevegelser mer utfordrende å gjennomføre, som for eksempel løping, hopping etc. Når det gjelder hvordan gjøre sone B til et mer spennende sted for elevene å være, trekker elevene frem at de ønsker en større variasjon av apparater og leker. Elevene sier at klatreveggen i sone B er ødelagt, og at de ønsker seg flere utfordringer de kan klatre i. I tillegg mener de at trær og andre naturelementer kan bidra til å skape flere muligheter til bevegelse i sone B.

Elevenes erfaringer med sone C

Elevene mente at Sone C er et krevende læringslandskap for en utforskende tilnærming i kroppsøvfaget. Fokusgruppene opplevde at det var lite muligheter i dette området, fordi det fysiske miljøet hovedsakelig er preget av åpne flater og lite variasjon i fasilitetene. Utfordringene i sone C inviterer først og fremst til idrettslige aktiviteter som basketball, bordtennis eller fotball. Elevene mener videre at det er svært få muligheter i sone C på vinteren. En elev fortalte;

«Det er veldig lite å finne på der. Hvert fall på vinteren. Da er det nesten bare is der».

Selv om elevene mener at sone C var et kjedelig fysisk miljø, forteller elevene hvordan de aktualiserte ulike utfordringer. Elevene trekker frem en stor snøhaug som en mulighet for bruk av ulike bevegelser og variert aktivitet. Snøhaugen inviterte elevene til å utføre varierte bevegelser som å løpe, hoppe, balansere, krype og skli, og leker som «Kongen på haugen». Flere fokusgrupper nevner også at de benyttet seg av utfordringer som husker, bordtennisbord, basketballkurver og en murvegg.

Når det kommer til hvordan snøen og isen påvirket bevegelsene, sier elevene at isen begrenset mulighetene i læringslandskapet.

«Noen steder var det ikke mulig å leke, fordi det var for glatt. Det var mer is enn snø, så det gjorde det litt vanskeligere».

Flere elever sier imidlertid at isen inviterte til å løpe og skli. Isen var dermed ikke kun en begrensning, men også en affordance de kunne ta i bruk på sjette trinn.

Elevene har flere synspunkter og forslag på hvordan sone C kan bli et mer spennende sted for bevegelse og lek.

Nok en gang sier elevene at de savner flere fasiliteter som legger til rette for klatring. Klatrevegger og «Tarzan-jungel» er konkrete forslag som elevene kommer med. I tillegg nevner de at basketballkurvene må være lavere, og at de ønsker seg en kurv til slik at man kan spille mot hverandre.

Oppsummering

I fokusgruppeintervjuene trekker elevene hvordan de brukte mulighetene i de tre ulike sonene hvor kroppsøvings-øktene fant sted.

Elevene ga uttrykk for at læringslandskapet i sone B ga flest muligheter for utforskning og bevegelse, og at det var flest utfordringer der. Både snøen og den store bakken/skråningen var affordances som ble mye brukt og inviterte elevene til variert bevegelsesaktivitet.

Læringslandskapet i de øvrige sonene (sone A og C) opplever elevene som mer kjedelige og lite utfordrende. Elevene hevder at det er få affordances i disse sonene. Lite variasjon i innhold fører til at de samme bevegelsesløsningene. Svært få utfordringer i uteområdet stimulerer bevegelsen klatring. Observasjon viser at klatring kun ble aktualisert ved en murvegg i sone C. Elevene trekker også frem at de ønsker flere fasiliteter for klatring, som for eksempel mer utfordrende klatrevegger eller en «Tarzan-jungel».

6.4.2 Elevenes erfaringer med utforskende oppgaver i kroppsøvningsfaget

Elevene beskrev både positive og negative aspekter ved den metodiske tilnærmingen (utforskende oppgaver) som ble anvendt i kroppsøvningsundervisningen. Elevene beskriver at de i utgangspunktet trives med utforskende metoder. En elev fortalte;

«Det er gøy, fordi man kan bestemme litt mer selv. Man blir mer kreativ. Så hvis man har masse utstyr man kan bruke er det veldig gøy».

Elevene forklarer at de forbinder utforsking i kroppsøving med å «bestemme mer selv», «teste ut nye ting» og «å gjøre aktiviteter på andre og nye måter». Alle de tre fokusgruppene opplever utforsking i kroppsøving som svært positivt. De elevene som liker best å spille fotball og andre typer ballspill sier at de i hovedsak trives med at kroppsøvningslæreren styrer undervisningen. De elevene som ikke er glad i ballspill uttaler derimot at de trives best med undervisning der de i større grad kan medvirke selv i egne læringsprosesser. Videre sier elevene som liker utforsking at deres aktivitetsnivå avhenger av hvor undervisningen foregår, og hva som er tilgjengelig av utstyr og fasiliteter. En elev fortalte;

«Jeg liker best å utforske selv egentlig. Det kommer litt an på hva læreren velger. På en måte så er det ofte veldig lite å finne på når man kan bestemme litt selv, fordi vi har så lite ting».

Videre fortalte et flertall av elevene at kroppsøvningslærere i større grad bør tilrettelegge for utforsking i kroppsøvningsundervisningen. De mente at kroppsøvningslæreren kan legge til rette for dette ved å gi elevene mer tid til frilek. I tillegg mener elevene at læreren bør ha et større utvalg av utstyr tilgjengelig og benytte seg av mer varierte steder i kroppsøvningsundervisningen.

Når det gjaldt elevenes erfaringer med den utforskende undervisningen i uteområdet på skolen, sier elevene at det var krevende å være utforskende, hvert fall i en hel kroppsøvingstime. Årsaken til dette er få muligheter til bevegelse i skolens uteområder om vinteren.

«Det er først noe å finne på, men etter hvert så blir det vanskeligere å finne ut hva man skal gjøre. Det kan bli en litt lang time».

Som en konsekvens av dette sier elevene at de ofte finner på de samme tingene om igjen. Elevene nevner også at faktumet er at de har gått på den samme skolen i snart seks år, og at det påvirker hvordan de oppfatter læringslandskapet og benytter dette til bevegelse.

Oppsummering

Elevenes forståelse av utforsking i kroppsøvingsfaget innebærer å prøve ut og utforske nye måter å være i bevegelse. Elevene er positive til utforsking i kroppsøvingsundervisningen. De trives med at de i større grad kan bestemme selv hva de ønsker å gjøre av bevegelsesaktivitet. De mener imidlertid at det fysiske miljøet, og hva som er tilgjengelig av fasiliteter påvirker deres kreativitet, og deres opplevelse av utforskende tilnærminger. Elevene opplever skolens uteområde som et lite egnet sted for utforsking. De karakteriserer det fysiske miljøet som fattig (få muligheter), noe som gjør utforskende aktiviteter litt krevende. Dette fører til at elevene ofte velger de samme bevegelsesløsningene og repeterer disse.

6.4.3 Kroppsøvingsundervisning i skolens uteområde

Elevene hevder at kroppsøvingsundervisningen i denne klassen i all hovedsak foregår inne i gymsalen. Om våren bruker de også noen ganger en fotballbane som ligger i nærheten av skolen. Skolens uteområde brukes svært lite til kroppsøving. En elev uttalte;

«Vi er nesten alltid inne i gymsalen eller så er vi på fotballbanen. Det er det vi pleier å gjøre. Vi har hatt litt gym i skolegården, men det er mest på sommeren».

Videre forklarer elevene at slåballbanen er et sted som har blitt endel benyttet i kroppsøving. Aktiviteten slåball er noe elevene trives med. I tillegg har åpne flater og den bratte bakken blitt brukt i forbindelse med aktiviteten «capture the flag». Det har også blitt gjennomført noe undervisning i orientering i skolegården. Elevene sier at de ikke kan huske at uteområdet noen gang har blitt benyttet i faget om vinteren.

Elevene uttalte videre at de trives med kroppsøving i gymsalen, men også at de i større grad ønsker at kroppsøvingsundervisning skal foregå utendørs. Elevene mener at skolens uteområde ikke bør benyttes mer til undervisning, da de mener de er lite egnet for dette. De ser derfor heller at undervisningen foregår inne i gymsalen. Dersom skolens uteområde derimot skulle bli oppgradert slik at den er mer spennende og utfordrende, vil saken være annerledes. En elev fortalte;

«Hadde vi gått i 2.klasse kunne vi kanskje hatt gym her, men jeg begynner å bli litt lei. Nå føler jeg vi har gjort det meste, så da er det litt kjedelig».

Dette kan tyde på at elevene mener skolens uteområde ikke lenger er tilpasset elever på mellomtrinnet, og at det fysiske miljøet ikke lenger er utfordrende nok og møter deres behov.

Oppsummering

Elevene sier at kroppsøvningsundervisningen i hovedsak foregår inne i gymsalen. Skolens uteområde blir lite benyttet til undervisning i kroppsøvningsfaget. Slåball på skolens uteområde er en aktivitet som trekkes frem blant flere fokusgrupper i kroppsøvningsfaget. Elevene forteller at de ønsker en større variasjon av steder ute i kroppsøvningsundervisningen. Elevene mener at skolens uteområde er lite egnet for undervisning i kroppsøving, fordi det fysiske miljøet er ikke tilrettelagt for elever på mellomtrinnet, men mer for de minste elevene.

6.5 Sammendrag av resultatkapittel

Skolens totale uteareal er på om lag 6930m², som vil si ca. 26m² per elev. Underlaget i uteområdet er i hovedsak preget av asfalt på åpne flater, og naturtomt/gress i en stor skråning som heller ned mot selve skolebygningen. Mange av fasilitetene på uteområdet er ball-relaterte, med blant annet fotball/håndballbane (CB), slåballbane (H3), bordtennisbord (N) og én basketballkurv (F). Det er også husker, sandkasser, en klatrevegg, en grillhytte og ulike tau-elementer i uteområdet.

Standarden på tau-elementer er derimot svært dårlig.

Studien undersøker tre forskjellige soner, og hvordan de kan invitere til bruk av ti utvalgte bevegelser. Sonene har forskjellige utforming og bevegelsesutfordringer.

Sone A: Hovedsakelig naturtomt med 40 cm nysnø. Variert terreng og noe vegetasjon. Enkelt elementer laget av tau..

Sone B: Preget av bratt skråning og åpne flater. Av materialiteter finnes blant annet noen husker og bordtennisbord, en grillhytte og en klatrevegg. Få innslag av naturelementer. Underlaget dekket med nysnø under intervensjon.

Sone C: Åpne flater med ball relaterte fasiliteter, i tillegg til noen husker. Under intervensjon var flatene dekket med snø og is.

Resultatene viser at elevene i hovedsak ikke utnyttet det potensiale for bevegelse som var vurdert som mulig i de ulike sonene. Det var imidlertid enkelte bevegelsesutfordringer som stimulerte til

varierte bevegelsesløsninger. Snøen inviterte til varierte bevegelser i alle sonene. Det ble også observert at skråningen i kombinasjon med snø, stimulerte flere av de utvalgte bevegelsene. Klatring ble kun aktualisert én gang og det var ved en murvegg.

Elevene forteller at de opplevde flest muligheter i sone B. Sone A og C beskrev de som kjedelig og at det var lite muligheter til bevegelse. Elevene etterlyser flere utfordringer hvor man kan klatre, som for eksempel klatrevegger eller en «Tarzan-jungel».

Elevene forklarer i intervjuene at de trives med utforskende metoder i kroppsøving og at det fysiske miljøet og tilgjengelig utstyr er viktig for å være utforskende. Uteområdet på skolen er i liten grad egnet for utforsking, på grunn av få utfordringer som inviterer til bevegelse og aktivitet. Uteområdet på den utvalgte skolen brukes lite til kroppsøvingsundervisning. Elevene sier at uteområdet er for dårlig tilrettelagt, spesielt for elever på mellomtrinnet.

7. Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra kartleggingen av skolens uteområde, observasjon av intervensjon og fokusgruppeintervju av elevene, drøftes opp imot teori og tidligere forskning på feltet. I det følgende vil de ulike forskningsspørsmålene drøftes i hver sine underkapitler.

7.1 Hvilke muligheter finnes på skolens uteområde?

Det første forskningsspørsmålet denne oppgaven ser på er hvilke muligheter som finnes på den utvalgte skolens uteområde. Dette er et svært viktig spørsmål å belyse - for å beskrive og få oversikt over hvordan skolens uteområde faktisk ser ut, og hvilke muligheter som er tilgjengelig for elevene i kroppsøvningsundervisningen ute. Det ble derfor foretatt en kartlegging av skolens uteområde.

Kartleggingen av den utvalgte skolens uteområde viste at det totale utearealet var på om lag 6930m², noe som tilsier ca. 26m² pr. elev. I rapporten til NMBU, av Thorén, Norbø og Ottesen (2019), anbefales det et areal på minimum 30m² pr. elev. Den utvalgte skolen i denne studien har dermed et mindre uteareal enn det anbefalingene i rapporten tilsier. En konsekvens av «små» uteområder, er at barn og unge på denne skolen har mindre plass til fysisk aktivitet og bevegelse, både i friminutt og undervisningssammenheng.

I rapporten (Thorén, Norbø og Ottesen, 2019) presenteres videre en anbefaling om et uteområde som innehar «*variert innhold med funksjoner, tilpasset alle, ulike aldersgrupper og funksjonsnivåer*». Dette betyr at uteområdet skal tilby varierte fasiliteter, som inviterer til aktivitet og bevegelse for et stort mangfold av elever. Uteområdet skal blant annet tilrettelegges for både elever på småtrinnet og på mellomtrinnet. Forskerne anbefaler videre at skolene derfor bør unngå store monofunksjonelle flater, og heller tilrettelegge for mellomstore soner som ikke er for funksjonsbestemte (Thorén, Norbø & Ottesen, 2019). Kartleggingen viser at uteområdet i stor grad består av store åpne flater, med blant annet slåballbane og fotballbane, som dekker en stor del av det totale arealet.

Denne studien fant også ut at fasiliteter i uteområdet i hovedsak var ball-relaterte aktiviteter som fotball/håndballbane, bordtennisbord, slåballbane, basketballkurv og bordtennisbord. Av andre fasiliteter ser man at det er et større antall av enkelte utvalgte apparater, som blant annet fire husker og seks bordtennisbord, noe som viser at innholdet på uteområdet er lite variert. Dette kan føre til at aktivitetene blir ensidige ved at de inviterer til samme type bevegelser.

Uteområdet ved denne skolen kan derfor se ut til å ha mange likhetstrekk med Limstrands (2003) studie, som viser til at skolens uteområder i stor grad er tilrettelagt for yngre elever, og at det er

færre muligheter som er tilrettelagt for de eldste elevene. I kartleggingen går det frem at det mangler en større variasjon når det kommer til innhold på de eksisterende fasilitetene. Disse er ikke tilpasset alle aldersgrupper, men har fokus på de minste elevene. Dette er i tråd med Limstrands forskning.

Sett i lys av Fjørtoft (2016) sin didaktiske modell om læringslandskap kan et variert utvalg av landskapselementer invitere til ulike former for fysisk aktivitet, som igjen påvirker barn og unges motoriske utvikling. Hvilke muligheter til bevegelse (affordances) et barn ser i læringslandskapet avhenger av deres kroppslige forutsetninger og tidligere erfaringer med bevegelsesaktivitet. Et barn på første trinn vil derfor kunne oppfatte andre muligheter til bevegelse enn et barn på sjette trinn, som denne studien hadde fokus på. Eldre elever har andre erfaringer og behov for fysisk aktivitet og bevegelse enn de minste barna. Resultatene fra kartlegging viser et lite, flatt og ensidig uteområde som ikke er tilpasset ulike alderstrinn, men i større grad for de minste. Det kan dermed se ut som uteområdene ikke er tilrettelagt i henhold til anbefalingene i rapporten til Thorén, Norbø & Ottesen (2019). Et lite variert innhold vil med bakgrunn i Kyttas (2004) videreutvikling av begrepet affordance, føre til at det er færre potensielle affordances i uteområdet på den utvalgte skolen. Uteområdet består hovedsakelig av monofunksjonelle flater, seks bordtennisbord og fem husker som i stor grad inviterer til de samme bevegelsesløsningene.

Thorén et al. presiserer også viktigheten av naturelementer, terreng og typografi, både naturlige og menneskeskapte (Thorén, Norbø & Ottesen, 2019). Variert terreng, vegetasjon og naturelementer er utfordringer som kan invitere til andre bevegelsesløsninger enn de opparbeidede områdene. Dette kan styrke egenorganisert lek og barn og unges motoriske utvikling. Kartleggingen viste noen innslag av naturelementer, variert typografi og terreng. I sone A og B, som er presentert i resultatkapittelet, finner man innslag av bratt og ulendt terreng dekket med gress/naturtomt. Ifølge Schmidt (2009) kan variert terreng bidra til varierte bevegelseserfaringer om vinteren. På de nevnte sonene finner man også noen naturområder med variert typografi, bestående av mindre løvtrær, noen stubber og busker samt bjørketrær. Ifølge Thorén, Norbø og Ottesen (2019) kan disse områdene være svært viktige som sosiale møteplasser og for barn og unges motoriske utvikling. Resultatene fra denne studien viser at det generelt var lite vegetasjon på skolens uteområde. Ifølge Fjørtoft & Sageie (2000) tilbyr ikke-opparbeidede uteområder, som for eksempel skog, naturområder og variert terreng, flere affordances enn uteområdene som er opparbeidet. Trær kan blant annet invitere til klatring, henging, hyttebygging eller annen konstruksjonslek (Fjørtoft, 2009).

7.2 Hvordan kan kroppsøvingslæreren tilrettelegge for utforskende oppgaver i undervisningen for elever på mellomtrinnet?

Det andre forskningsspørsmålet i denne oppgaven omhandler hvordan man som kroppsøvingslærer kan legge til rette for utforskende oppgaver i kroppsøvingsundervisningen.

I fagfornyelsen (LK20) er «utforsking» et begrep som har fått stort fokus. Ifølge Karseth et al. (2020) forekommer verbet totalt 143 ganger, noe som er klart mest av alle verb som er brukt i de nye fagplanene fra 2020. I den overordnede delen av læreplanen står det blant annet at: «*Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av dette vil jeg diskutere hvordan det ble tilrettelagt for utforskende oppgaver i intervensjonen i denne studien.

Kartlegging

Som nevnt ovenfor ble det i forkant av intervensjonen foretatt en kartlegging av skolens uteområde. Hensikten med dette var at man som kroppsøvingslærer kan få en god oversikt over hvilke muligheter (potensielle affordances) som finnes i det fysiske miljøet. Kytta (2004) definerer potensielle affordances som alle muligheter til bevegelse som finnes på et område. Flere potensielle affordances i et fysisk miljø vil bidra til allsidige og varierte bevegelsesmuligheter for elevene å utforske.

Ikke-opparbeidede uteområder og opparbeidede uteområder inviterer til helt ulike muligheter, ifølge Fjørtoft & Sageie (2000). På bakgrunn av disse perspektivene var det derfor ønskelig å gjennomføre en intervensjon i kroppsøvingsundervisningen i både opparbeidede og ikke-opparbeidede områder. Sone A og den bratte bakken med naturtomt var derfor svært aktuelle områder å benytte seg av. Underlaget her består hovedsakelig av naturtomt, og det ble antatt at denne sonen vil kunne inspirere elevene da den består av variert typografi, en bratt skråning og snø.

Hønnåshagen & Snortheimsmoen (2022) fant ut i deres studie at kroppsøvingslærere ofte planlegger for undervisning ut ifra hvilke affordances de selv oppfatter i det fysiske miljøet. I denne studien var det derimot elevene som skulle oppfatte de ulike mulighetene. Grunnen for dette var at elevene skulle medvirke i egen læring i faget, og at de skulle få erfaringer med å være utforskende og kreative.

Undervisningsmetode

I denne studien er det valgt en utforskende metode. Hensikten med dette er at elevene selv skal utforske det fysiske miljøet på skolens uteområde, og at de skulle få erfaring med å oppfatte affordances, og å ta disse i bruk. Ifølge Gibsons teori om affordances, vil elever og kroppsøvingslærere se ulike handlingsmuligheter innenfor et område. Min rolle som kroppsøvingslærer var å velge ut læringslandskap som kunne invitere til varierte bevegelsesutfordringer.

I denne studien var det viktig å få frem hvilke affordances elevene oppfattet, og å observere hvordan de responderte på det fysiske miljøet de utforsket.

På bakgrunn av dette ble intervensjonen gjennomført ved å anvende induktive metoder i kroppsøvingsundervisningen. Øktene hadde forhåndsbestemte læringsmål, slik at elevene ble informert om hva som var hensikten og formålet med undervisningen. De utvalgte læringsmålene hadde spesielt fokus på at elevene skulle jobbe utforskende og prøve å finne nye måter å aktualisere mulighetene i skolens uteområde på vinteren. Elevene sier i intervjuene at de liker godt en slik metodisk tilnærming til kroppsøvingsundervisningen, blant annet fordi det gir rom for elevmedvirkning og kreativ utfoldelse.

Elevene presiserer også at skolens uteområde er lite egnet for utforskning og bruk av utforskende undervisningsmetoder. Elevene mener at grunnen til dette er at uteområdet er et fattig fysisk miljø, og at deres seks års lange erfaring med uteområdene har ført til at de har utforsket det meste, så det er ikke lenger interessant for dem. Man kan anta at det er slik i mange skolegårder og at de ofte er tilpasset de minste barna. Ifølge Kjønneksen (2018) er barn og unge i dagens skole vant til å bli instruert både på skolen og på fritiden. Dette kan dermed være med på å prege elevenes evne til å være utforskende, og at de i større grad trenger hjelp til å bli aktivisert.

Ifølge Bjerke og Vereijken (2007) er motorisk læring sett i lys av teorien om dynamiske systemer, et samspill mellom frihetsgrader, selvorganisering og begrensninger (constraints), som alle påvirker hverandre. De mener at selvorganiseringen handler om at systemet, eller elevene i dette tilfellet, organiserer seg selv uten spesifikasjoner utenfra (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Som kroppsøvingslærer kan man derfor legge til rette for at elevene i større grad organiserer seg selv, slik det er gjort i denne studien. Elevene skulle utforske det fysiske miljøet og finne egne affordances.

Elevenes selvorganisering preges av frihetsgradene, i tillegg til den samlede mengden constraints, som ifølge Newell (1986) er begrensninger eller muligheter i organismen, omgivelsene eller i bevegelsesoppgaven.

Resultatene viser at elevene opplevde at det var begrenset med muligheter til utforsking i uteområdet. Studien viser at omgivelsene påvirket elevenes muligheter for utforsking og oppfattelse av ulike bevegelsesløsninger. I enkelte av kroppsvingsøktene måtte jeg som lærer derfor forsøke å manipulere ulike constraints, for å hjelpe elevene til å se nye bevegelsesmuligheter. Et eksempel på dette var at elevene fikk mulighet til å benytte seg av et utvalg av løse materialiteter i undervisningen. Sett i lys av Gibsons teori kan affordances være både løse – og faste objekter. Ved å gjøre løse objekter som fotballer, basketballer, tau etc. tilgjengelig, kan dette være med å gi elevene flere handlingstilbud i uteområdet på skolen.

Variasjon i steder for undervisning og tilgjengelig utstyr

I intervjuene ble elevene spurt om hvordan de mente det kan legges til rette for utforskende oppgaver i kroppsving. Elevene uttalte at de liker at kroppsvingslæreren benytter ulike steder og variert typer utstyr. Dette er momenter som også er fremhevet i læreplanen ved at elevene skal oppleve et mer variert fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å planlegge og legge til rette for dette vil elevene få mulighet til å oppdage et større mangfold av handlingstilbud. I Fjørtofts didaktiske modell om læringslandskap påpeker hun sammenhengen mellom hvordan ulike landskapselementer inviterer elever til fysisk aktivitet, som igjen påvirker deres motoriske utvikling. Det er derfor svært viktig at barn og unge får erfaringer med ulike læringslandskap. Bruk av varierte steder i undervisning, vil ifølge Fjørtoft (2004, 2009, 2016, 2022), kunne påvirke elevenes motoriske utvikling. For eksempel vil et læringslandskap i skogen kunne tilby flere affordances enn i en gymsal, som i hovedsak består av åpne flater. Det vil derfor være et større behov for tilrettelegging av undervisning i gymsalen. Elevene som er intervjuet i denne studien forteller at kroppsvingsundervisningen i hovedsak skjer i gymsalen eller på fotballbanen like ved skolen. På bakgrunn av deres uttalelser kan det derfor virke som elevene ofte blir disponert for de samme læringslandskapene (gymsal og fotballbane). Det bidrar til ensidig bevegelseserfaringer. Skolens uteområde er også et læringslandskap elevene opplever daglig. Dette vil ha betydning for elevenes interesse og engasjement, slik de også uttrykker i intervjuene.

Elevene forteller også at kroppsvingslæreren kan tilrettelegge for utforskende undervisning ved å gjøre et større utvalg av utstyr tilgjengelig. Løse-objekter kan med bakgrunn i Gibson (2014) sin teori gjøre det lettere for elevene å oppfatte muligheter til bevegelsesaktivitet i det fysiske miljøet. Det skyldes at miljøet tilføres nye affordances som elevene oppfatter og tar i bruk.

7.3 Hvordan bruker elever på mellomtrinnet skolens uteområde i kroppsøvningsundervisningen?

Ifølge Kytta (2004) er aktualiserte affordances muligheter i omgivelsene som individet oppfatter og tar i bruk. Aktualiserte affordances har vært et viktig tema for denne oppgaven, ved at det er undersøkt hvordan ulike utfordringer i skolens uteområde inviterer til bevegelse. Ved å utføre observasjoner i kroppsøvningsundervisningen er det undersøkt hvordan potensialet i uteområdet blir brukt av elevene om vinteren, når underlaget er dekket med snø og is.

Elevene sier i intervjuene at de ser få affordances i sone A av uteområdet. De begrunner dette med at tau-elementene er ødelagt, og at trærne er for store til å klatre i. Et resultat av dette er at man ser lite variasjon i elevenes bevegelsesløsninger. For eksempel brukes tau-elementene i hovedsak til bevegelsen «henge». Dette gjelder også trærne i sone A. Ifølge Fjørtofts (2004, 2009, 2016, 2022) vil bevegelsen som aktualiseres ved spesifikke landskapselementer påvirke elevenes motoriske utvikling. Dersom landskapselementene tilbyr få handlingsmuligheter, slik som tau-elementer og trærne i sone A, vil de derfor ikke være utfordrende nok for disse elevene.

I intervjuene forteller elevene at de oppfattet flest affordances i sone B. Det var krevende å ta i bruk de to øvrige sonene på grunn av få muligheter for bevegelse. Ifølge Fjørtoft (2016, 2022) spiller konteksten en helt sentral rolle i individets interaksjon med det fysiske miljøet. Under gjennomføring av intervensjon i sone B var læringslandskapet dekket med en god del nysnø, og handlingsmulighetene på dette området ble derfor beriket. Resultatene fra kartleggingen viser at sone B består av variert typografi, med en stor bratt skråning som heller ned mot skolen. Schmidt (2009) at store områder med variert terreng kan invitere til høy aktivitet blant elever om vinteren. Det høyeste aktivitetsnivået i Schmidt sin studie ble registrert ved en skole som inneholdt de nevnte karakteristikkene. Tilsvarende funn ble også gjort i denne studien. Den store snødekte skråningen viste seg å være en affordance som inviterte til aktivitet for elevene, og det ble observert varierte bevegelser som for eksempel løpe, hoppe, balansere, krype og skli. Snøen inviterte elevene til aking, hopping i snøen, kasting av snøball og bygging av snøborg. Dette kan kategoriseres som allsidige, kreative og varierte bevegelser. Konteksten for denne undervisningen ble derfor svært avgjørende for hvordan læringslandskapet inviterte til bevegelsesaktivitet. Elevene forteller i intervjuene at sone B er et bedre sted å være om vinteren. Ellers på året består området hovedsakelig av asfalt og et par husker, og det ikke er som da inviterer til aktivitet i skråningen.

I sone C kan konteksten for undervisningen beskrives som et læringslandskap med en stor snøhaug og ulike flater dekket med is. Snøhaugen inviterte elevene til varierte bevegelsesløsninger, som blant annet løpe, hoppe, balansere, krype etc. De store flatene med is inviterte kun til bevegelsen «skli».

I intervjuene forteller elevene at sone C har få affordances på vinterstid. Observasjonene viser også lite variasjon i elevenes bevegelsesløsninger. En mulig årsak til dette kan skyldes at sone C hovedsakelig består av åpne flater, og av fasiliteter som bordtennisbord og husker.

Et interessant funn er at bevegelsen «klatring», kun ble aktualisert ved en murvegg i sone C. En klatrevegg og enkelte løvtrær i sone A var potensielle affordances for klatring i skolens uteområde. Imidlertid forteller elevene at klatreveggen var i dårlig forfatning, og lite utfordrende for dem (elever på sjette trinn). Trærnes utforming inviterte heller ikke til klatring. Elevene mener derfor det er for få muligheter for klatring i skolens uteområde.

En svakhet ved observasjonene er at de ikke tar stilling til hvor mange elever som utførte de ulike bevegelsene. Det kan derfor forekomme at en utfordring kun var aktualisert av én elev.

7.4 Hvilke erfaringer har elever på mellomtrinnet med bruk av skolens uteområde i kroppsøvningsundervisningen?

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) er formålet med kroppsøvningsfaget at elevene skal bli inspirert til en fysisk aktiv livstil og livslang bevegelsesglede. I læreplanen legges det blant annet vekt på varierte bevegelsesaktiviteter i varierte miljø. Kjerneelementet «Uteaktiviteter og naturferdsel» viser blant annet at elevene skal bruke nærområdet og naturen under vekslende årstider. Elevene i denne studien oppfatter affordances i skolens uteområde og tar de i bruk, i henhold til Gibson (2014). Bruk av ulike fysiske miljø kan derfor bidra til at elever erfarer og opplever ulike utfordringer i miljøet som inviterer til bevegelse.

Når det kommer til kroppsøvningsundervisningen som er gjennomført i denne studien, gis det både positive og negative tilbakemeldinger fra elevene. Elevene uttrykker for eksempel at sone B inviterte til ulike bevegelsesutfordringer, spesielt den bratte skråningen.

«Det var gøy å ake i den bakken. Det var masse myk snø i bunnen der».

I feltnotatene fra observasjon i sone A uttrykte også en elev at hun likte at man kunne gjøre noe alene, og at hun trivdes med å henge opp ned i tau-elementene. Imidlertid kom elevene med flest tilbakemeldinger på hva som ikke var så positivt med kroppsøvingsundervisningen. En elev sa:

«Det er først noe å finne på, men etter hvert så blir det vanskeligere å finne ut hva man skal gjøre. Det kan bli en litt lang time».

Dette sitatet kan tyde på at elevene synes det var krevende å oppfatte affordances i skolens uteområde gjennom en hel økt. Elevene forklarer også at ødelagte fasiliteter begrenset mulighetene i skolens uteområde.

«Det er masse ødelagte ting der. Nesten alt i hinderløypa er ødelagt, gammelt og slitt. Det går egentlig ikke an å bruke de».

Ødelagte fasiliteter i skolens uteområde som for eksempel hinderløypa og klatreveggen ble nevnt av elevene. Ifølge Segberg (2016, s.52) vil et utfordrende og stimulerende uteområde bidra til at elevene utvikler sine bevegelsesmønstre gjennom naturlig bevegelsesaktivitet. Barn ser ulike affordances i det fysiske miljøet. I hvilken grad skolens uteområde er utfordrende og stimulerende, avhenger den enkelte elev. Forutsetninger og tidligere erfaringer med bevegelsesaktivitet påvirker hvordan individet aktualiserer uteområdet (Kytta, 2004). I denne studien sa imidlertid et flertall av elevene at skolens uteområde ikke inviterer til varierte bevegelsesutfordringer. Det var lite å finne på i det fysiske miljøet. Elevene uttalte også at en påvirkende faktor er at de har gått på skolen i snart seks år.

På spørsmålet om de har erfaring med å bruke uteområdet i kroppsbygging ble det sagt at:

«Vi er nesten alltid inne i gymsalen eller så er vi på fotballbanen. Det er det vi pleier å gjøre. Vi har hatt litt gym i skolegården, men det er mest på sommeren».

Ifølge Moen et al. (2018) er skolegården nest mest brukt av ulike læringsarenaer i kroppsøvingfaget. Ved denne skolen forteller derimot elever på sjette trinn at uteområdet er lite benyttet til undervisning. Det er i hovedsak slåball og «Capture the flag» som har blitt gjennomført i skolegården. Med bakgrunn i at uteområdet er såpass lite brukt til kroppsøvingsundervisning, spesielt på vinteren, kan det tyde på at det fortsatt kan være potensiale i uteområdet som kan

inspirere elevene til bevegelsesglede. Funn i denne studien viser blant annet at vinterstid er den bratte skråningen og snøhaugen et område som inviterer til varierte grunnleggende bevegelser, og kan derfor benyttes mer i kroppsøvingsundervisningen.

I denne studien er kroppsøvingsundervisningen foretatt med induktive metoder, som innebar at elevene selv skulle oppfatte og bruke mulighetene i uteområdet på skolen. Denne «utforskende» og «oppdagende» tilnærmingen til kroppsøvingsundervisningen kan være med å prege hvordan elevene oppfatter bruk av skolens uteområde i kroppsøving. Elevene har i løpet av flere år på skolen aktualisert uteområdene på ulike måter gjennom aktivitet i friminutt. Slik elevene selv sier i intervjuene, har de utforsket det meste i uteområdet. Dette kan være en av årsakene til at mange av de potensielle mulighetene jeg i forkant antok var mulig, ikke ble aktualisert.

Når det er sagt har denne studien kun rettet fokus mot hvordan skolens uteområde kan invitere til varierte bevegelseserfaringer med bruk av induktive metoder. En annen tilnærming, med bruk av andre undervisningsmetoder, kunne ført til at elevene oppfattet andre muligheter i uteområdet til bruk i kroppsøvfaget. Med god veiledning og tilrettelegging fra kroppsøvingslæreren vil man kunne hevde at skolens uteområde kan brukes mer til undervisning i faget.

En interessant fremgangsmåte kunne for eksempel vært at elevene skulle medvirke i planleggingen av undervisningen, ut ifra hvilke potensiale de oppfatter i skolens uteområde. Her kunne de for eksempel kommet med forslag og innspill på ulike leker eller aktiviteter.

8. Avslutning

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er: «**Hvordan inviterer skolens uteområde til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvfingsfaget for elever på mellomtrinnet?**».

For å belyse denne problemstillingen ble det tilrettelagt for kroppsøvfingsundervisning i ulike steder uteområdet på den utvalgte skolen. Tilnærmingen til undervisningen var at elevene skulle få erfaringer med å oppfatte muligheter i uteområdet, og aktualisere disse uten særlig påvirkning fra kroppsøvfingslæreren. Oppgaven er dokumentert og analysert gjennom kartlegging av skolens uteområde, i tillegg til observasjoner og intervju av elever på sjette trinn.

8.1 Konklusjon

Resultatene fra kartleggingen viser at skolens uteområde ikke er gunstig i forhold til foreliggende anbefalinger for et godt opparbeidet uteområde. Det totale utearealet er 26m² per elev, som er mindre enn det som er rådet minstekrav. Funn fra kartleggingen viser også at det er lite variasjon i innhold og få innslag av naturelementer.

I denne studien er det gjennomført et praktisk opplegg i kroppsøving over en periode på fem uker. Hensikten med denne intervensjonen var å observere elevenes respons på ulike fysiske miljøer i skolens uteområde. I denne perioden var jeg både kroppsøvfingslærer og observatør. Det var utfordrende å utøve begge rollene, fordi man stadig ønsket å aktivisere elevene, men man måtte være tro mot det som var hensikten med studien. Det ble lagt til rette for kroppsøvfingsundervisning på ulike steder, men elevene skulle selv oppfatte og ta i bruk de forskjellige bevegelsesutfordringene.

I observasjonene ble de potensielle mulighetene i uteområdet sammenlignet med elevenes faktiske bruk. Ved de fleste bevegelsesutfordringene ble det observert at elevene ikke utøvde alle de utvalgte potensielle mulighetene. Enkelte bevegelsesutfordringer inviterte også elevene til andre bevegelser som var utenfor denne studiens utvalgs-kriterier. En bratt snødekt skråning var en affordance for elevene på mellomtrinnet som inviterte til varierte bevegelser og aktiviteter. En gjentakende observasjon var at snøen var en affordance som inviterte til bevegelse, lek og kreativitet. Et sentralt funn i denne studien er også at kun én bevegelsesutfordring i uteområdet inviterte til klatring. Når det kommer til elevenes erfaringer blir det utalt at de liker den «utforskende» tilnærmingen som ble praktisert i disse øktene i kroppsøving. Utfordringen var at det fort ble kjedelig.

«Hadde vi gått i 2.klasse kunne vi kanskje hatt gym her, men jeg begynner å bli litt lei. Nå føler jeg vi har gjort det meste, så da er det litt kjedelig».

Dette er et sitat som er beskrivende for hva elevene uttrykker om skolens uteområde.

Man kan dermed hevde at elevene ikke syntes at skolens uteområde inviterer til varierte bevegelsesutfordringer i kroppsøvfaget. Ut ifra foreliggende datamateriale fra observasjon, så viser det seg at elevene har utøvd mange av de potensielle mulighetene. Man kan dermed si at de har utforsket mye av potensialet. Datamaterialet fra observasjon har ikke registrert hvor mange elever som tok i bruk en spesifikk utfordring og hvor lenge de var i aktivitet. Ut ifra observasjonene som er foretatt er det dermed vanskelig å konkludere med hvorvidt skolens uteområde inviterer til varierte bevegelsesutfordringer. Resultatene fra kartleggingen og elevenes erfaringer belyser imidlertid at skolens uteområde har åpenbare mangler når det gjelder å invitere til varierte bevegelsesutfordringer for elever på mellomtrinnet.

Man kan derfor hevde at skolens uteområde har et forbedringspotensial for å imøtekommende gjeldende føringer for den norske skolen.

8.2 Veien videre

For å nærmere undersøke problemstillingen i denne oppgaven kan man utføre nye studier hvor man inkluderer nevnte svakheter, og muligens forske på andre klassetrinn. På denne måten kan man sammenligne resultatet, og ta stilling til om uteområdet er tilrettelagt for ulike aldersgrupper.

For at skolens uteområde skal invitere til varierte bevegelsesutfordringer kan det også iverksettes ulike tiltak. Man kan blant annet la elevene medvirke og ta del i hvordan uteområdet kan bli mer spennende og variert. Elevene kommer med flere forslag i forhold til forbedringspotensialer for å høyne kvaliteten på uteområdet. I intervjuene nevner elevene blant annet flere utfordringer hvor man kan klatre.

Som presentert i denne oppgaven er det utarbeidet anbefalinger om blant annet innhold, naturelementer og størrelse i rapporten til Thorén, Norbø & Ottesen (2019). Ved eventuelle oppgraderinger av uteområdet bør disse anbefalingene tas i betraktning. Uteområdet bør opparbeides slik at det er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Uteområdet trenger variasjon, fordi barn og unge vil oppfatte ulike affordances.

Elevene som er intervjuet i denne oppgaven sier at uteområdet er lite benyttet til undervisning i kroppsøving. Det kan dermed tyde på at potensielle affordances til bruk i kroppsøvfingsfaget fremdeles ikke er oppdaget. En vei videre for kroppsøvingslærere ved denne skolen vil derfor være å forsøke å se nye muligheter. Det kan også være en fremgangsmåte å la elevene få medvirke i planleggingen av undervisningen. På denne måten kan man sammen oppdage potensielle muligheter for bruk av skolens uteområde i kroppsøvingsfaget.

Litteraturliste

- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Andersson- Bakken, E. & Dalland, C.P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Annerstedt, C. (2008) Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 13, 303-318.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, Ø. & Vereijken, B. (2007). Promoting motor skills in school children and adolescents. I J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Red.), *Psychology for physical educators: Student in Focus*. Human Kinetics.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*. 14(2), 21-44.
- Fjørtoft, I. (2009). Læringslandskap: Hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. I R.H.B.T. Johansen & J. Fjeld (Red.). *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s.117-129).
- Fjørtoft, I. (2016). Læring i kontekst: Omgivelsenes betydning for læring av bevegelser. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, I. (2022). Læring i kontekst: Omgivelsenes betydning for læring av bevegelser. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (2.utg, s.218-231). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, I. & Gundersen, K. A. (2007). Promoting motor learning in young children through landscapes. I J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Red.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (2.utg., s.201-218). Champaign, III: Human Kinetics.
- Fjørtoft, I. & Gundersen, K. A. (2007). Promoting motor learning in young children through landscapes. I J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Red.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (2.utg., s.201-218). Champaign, III: Human Kinetics.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, Vol. 48, s. 83-97.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.

- Gibson, J.J. (2014). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. (1.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hartvigsen, G. (1998). *Forskerhåndboken*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, T. & Moser, T. (2022). Hva er motorikk? I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (s.19-36). Gyldendal.
- Hollekim, I. & Vingdal, I.M. (2000). *Mestring og glede: fra grunnleggende bevegelser til idrett og dans*. (7.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hønnåshagen, N. & Snortheimsmoen, H. (2022). Kroppsøving utendørs: Aktualisering av potensielle affordances i skolens uteområde i kroppsøving [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA 2020, Rapport 1).
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Milton Park. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kjønniksen, L. (2018, 26.mai). *Hva skal den daglige fysiske aktiviteten i skolen være?* Hentet fra <https://forskning.no/kronikk-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/hva-skal-den-daglige-fysiske-aktiviteten-i-skolen-vaere/1158318>
- Kjønniksen, L., Wiium, N. & Fjørtoft, I. (2022). Affordances of School Ground Environments for Physical Activity: A Case Study on 10- and 12- Year – Old Children in a Norwegian Primary School. *Frontiers in Public Health*, 10, 773323. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.773323/full>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- Opplæringens verdigrunnlag. 1.3. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- Prinsipper for skolens praksis. Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kyttä, M. (2004). *The extent of children's independent mobility and the number of factualized affordances as criteria for child-friendly environments*. *Journal of Environmental Psychology*, 24, s. 179-198.

- Limstrand, T. (2000). *Ut er in? En kartlegging av uteaktivitet i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland*. Bodø: Salten Friluftsråd.
- Limstrand, T. (2003). *Tarzan eller Sytpeis? En undersøkelse om fysisk aktivitet på ungdomsskoletrinnet*. Bodø: Salten Friluftsråd.
- Mathisen, G. (2006). Teorier om læring av motoriske ferdigheter: Utvikling og konsekvenser. Tromsø: Eureka Digital. Vol.11-2006. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2304/article.pdf?sequence=1>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1- 2018. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. I M.G. Wade & H.T.A Whiting (Red.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. (s.341-360). Dordrecht: Nijhoff.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. (4.utg). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Det fysiske miljøet. (LOV-1998-07-17-61/§9A-7). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Opplæringsloven. (1998). *Retten til eit godt og trygt skolemiljø*. (LOV-1998-07-17-61/§9A-2). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2006, 19.oktober). *Opplæringsloven*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/opplæringsloven/id213315/>
- Schmidt, L. (2009). «Konger i fotball og dronninger i turn» - en studie av barn og fysisk aktivitet i skolens uteområde. I K. Rafoss & J.O. Tangen (Red.), *Kampen om idrettsanleggene: planlegging, politikk og bruk* (s.81-104). Fagbokforlaget.
- Segberg, U. N. (2016). *Barn og unge, bevegelse og utvikling- med motorikk som omdreiningspunkt*. Kristiansand: UnniBForlag.
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (red.). (2004). *Motorikk og samfunn- En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Oslo: Sebu forlag.
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A.V. (2000). *Motorisk utvikling. Nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo: Sebu forlag.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (1.utg., s.91-103). Universitetsforlaget.

- Sæle, O.O. & Hallås, B.O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Fagbokforlaget.
- Thorén, K.H., Norbø, E., & Ottesen, I. (2019, oktober). Rapport om uteområder i skoler og barnehager. (K.H. Thoren, Red.) Hentet fra <https://www.nmbu.no/aktuelt/node/38636>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>
- Øgreid, A.K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (209-237). Oslo: Universitetsforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figurer	Sidetall
Figur 1: Skogen inviterer til ulike muligheter for bevegelse og aktivitet. (Hentet fra Fjærtfoft & Gundersen, 2007)	s. 23
Figur 2: Illustrerer ulike potensielle affordances. (Kytta, 2004)	s. 25
Figur 3: Kategorier for optimale mønstre av koordinasjon og kontroll. (Utarbeidet etter Newell (1986).	s. 27
Figur 4: Den didaktiske modellen om læringslandskap, som viser sammenhengen mellom landskapselementer, fysisk aktivitet og motorisk utvikling. (Fjærtoft, 2016).	s. 29
Figur 5: Kartlegging av skolens uteområder høsten 2022.	s. 50
Figur 6: Illustrer ulike soner hvor kroppsøvningsundervisningen ble foretatt.	s.52
Figur 7: Taubane (Ø-10)	s. 53
Figur 8: Hinderløype (S)	s.53
Figur 9: Klatrenett	s.53
Figur 10: Bratt bakke (R)	s. 54
Figur 11: Løvtrær (lilla trekant)	s.54
Figur 12: Bordtennisbord (N)	s.54
Figur 13: Fotballbane/håndballbane (CB)	s. 56
Figur 14: Åpne flater	s.56
Figur 15: Snøhaug	s.56
Tabeller	
Tabell 1: Potensielle muligheter for grunnleggende bevegelser i sone A.	s. 54
Tabell 2: Potensielle muligheter for grunnleggende bevegelser i sone B.	s. 55
Tabell 3: Potensielle muligheter for grunnleggende bevegelser i sone C.	s. 56
Tabell 4: Utfordringer/elementer i sone A, potensielle – og aktualiserte muligheter.	s. 57-59
Tabell 5: Utfordringer/elementer i sone B, potensielle – og aktualiserte muligheter.	s. 61-64
Tabell 6: Utfordringer/elementer i sone C, potensielle – og aktualiserte muligheter.	s. 66-69

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Skolens uteområder som en læringsarena for kroppsøvfingsfaget](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

289738

Vurderingstype

Standard

Dato

17.12.2022

Prosjekttittel

Skolens uteområder som en læringsarena for kroppsøvfingsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Lise Kjønneksen

Student

Sindre Hegna

Prosjektperiode

17.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi finner informasjons- og samtykkeskrivet tilfredsstillende utformet dersom du legger til kontaktopplysningene til personvernombudet ved USN; Paal Are Solberg personvernombud@usn.no
I tillegg må våre kontaktopplysninger oppdateres til personverntjenester@sikt.no

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved USN. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Lykke til med studien!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen

Informasjonsskriv til skolen v/ rektor

Masteroppgave

Jeg er student ved Grunnskolelærerstudiet for 1-7 trinn ved Universitetet i Sørøst-Norge. Som en siste del av det fem år lange studiet skal jeg nå skrive en masteroppgave i kroppsøving. Temaet for masteroppgaven er «Skolens uteområde som en læringsarena for kroppsøving». Temaet for masteroppgaven er «Skolens uteområde som en læringsarena for kroppsøving».

Formålet med studien er å undersøke hvordan skolens uteområde er tilrettelagt for bruk i kroppsøving for elever på sjette trinn. I forbindelse med studien vil det bli foretatt en kartlegging av skolens uteområder, observasjon og intervju av elever.

Det vil ikke bli foretatt sensitiv innhenting av informasjon om enkeltelever. Det vil heller ikke bli benyttet fotodokumentasjon som vil kunne være identifiserbar. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Gjennomføringen av prosjektet vil være i perioden januar-mai 2023. Det vil bli foretatt observasjoner gjennom noen utvalgte undervisningsøkter utover våren.

Min veileder i Masteroppgaven er Førsteamanuensis Lise Kjønneksen ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving. Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

Lise Kjønneksen

Tlf: 35 02 63 76/ 97774166

E-mail: lise.kjonneksen@usn .no

Sindre Hegna

Tlf: 48234503

E-mail: sindre_hegna@hotmail.com

Signatur rektor:

.....

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte i 6.klasse på █████ skole

Masteroppgave

Jeg er student ved Grunnskolelærerstudiet for 1-7 trinn ved Universitetet i Sørøst-Norge. Som en siste del av det fem år lange studiet skal jeg nå skrive en Masteroppgave i kroppsøving. Temaet for masteroppgaven er «Skolens uteområde som en læringsarena for kroppsøvingfaget».

I forbindelse med dette arbeidet ønsker jeg å gjennomføre et praktisk opplegg som vil bli gjennomført i siste time hver fredag over 5-6 uker. Her skal jeg innhente informasjon gjennom observasjon av elevene og senere intervju i mindre grupper.

Det vil ikke bli foretatt sensitiv innhenting av informasjon om enkeltelever. Det vil ikke bli benyttet fotodokumentasjon som vil kunne være identifiserbar. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Gjennomføringen av prosjektet vil være i perioden januar-mai 2023. Det vil bli foretatt observasjoner gjennom noen utvalgte undervisningsøkter utover våren.

Min veileder i Masteroppgaven er Førsteamanuensis Lise Kjønniksen ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving. Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

Lise Kjønniksen

Tlf: 35 02 63 76/ 97774166

E-mail: lise.kjonniksen@usn.no

Sindre Hegna

Tlf: 48234503

E-mail: sindre_hegna@hotmail.com

Personvernombudet ved USN

Paal Are Solberg

E-mail: personvernombud@usn.no

Det er naturligvis helt frivillig å være med på prosjektet.

Håper på en positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen Sindre Hegna

Svarslipp:

Jeg/vi samtykker til at mitt barn kan delta i:

i et intervju i mindre grupper på 4-5 elever

(Sted og dato)

(Underskrift foresatt)

(Underskrift elev)

Svarslipp leveres til kontaktlærer.

Vedlegg 4: Kartleggingsskjema

Skjema 1

REGISTRERING AV SKOLEGÅRDENS AREALER

Skole:

Kontaktperson:

Telefon:

E-post:

Antall elever:

Tyngs ut av kommunen.

Størrelse på skolegården: m²

A. Registrering av skolegårdens underlag

Bruk utlevert kart – ”skjema 1 – skolegård”. Ta det med deg ut, når registreringen gjøres. Sitt ikke inne og stol på at du har alle detaljer i hodet. Inntegning av baner, anlegg, lavo og annet som ikke er målsatt på kartet, må gjøres så nøyaktig som mulig.

Se karteksempel fra Haumyrheia skole.

Oppgave:

1. Tegn en **blå** strek som markerer skolegårdens yttergrense.
2. Tegn inn merkede løyper / løypeutgangspunkt med hel **rød** strek – på kartet.
3. Tegn skrå skraver // // // // // // på parkeringsplasser og annet veiareal som brukes av personbiler og servicekjøretøyer.

4. Følgende skal fargelegges:

Underlag	Beskrivelse	Fargekode
Asfalt	Asfalt eller annet fast dekke	Grå
Grus	Grus, subbus, singel og lignende	Orange
Sand	Sand i sandkasse, under lekeapparater, volleyballbane m.m.	Gul
Kunstgress		Rød
Gress	Sammenhengende gressdekke, gresskledde skråninger, osv som er opparbeidet og vedlikeholdes.	Mørkegrønn
Naturtomt	Areal som ikke er opparbeidet. Er eller har vært natur, selv om det nå fremstår som slitt. Inneholde vegetasjon, steiner, fjell som stikker opp, stier og annet.	Lysegrønn

Blomsterbed	Blomster, busker og trær	Lilla
Fjell	Sammenhengende fjellpartier uten vegetasjon	Blå
Annet underlag	Beskriv kort rett på "skjema 1 – skolegård"	Rosa

B. Registrering av anlegg/bane/felt i skolegården

Gjør en registrering av hva som finnes i skolegården.

Oppgave:

1. Sett kryss i tabellen ved siden av det anlegg/bane/felt som finnes i skolegården. Skriv "anleggets" bokstavkode på det kartet som er merket "skjema 1 – skolegård". Hvis ikke "anlegget" er tegnet inn på kartet, må du så nøyaktig som mulig selv lage omriss av det.
2. Bruk rubrikken "kommentar" i tabellen, dersom det er noe du mener er viktig å formidle. Det kan være at anlegget brukes av ett trinn, at det brukes til flere aktiviteter enn det som var intensjonen eller lignende

Fyll ut:

Bokstav	Anlegg/bane/felt	Sett kryss	Kommentar
A	Kanonballbane		
B	Håndballbane		
C	Fotballbane		
D	Ballbinge		
E	Basketballbane		
F	Basketballkurv		
G	Volleyballbane		
H	Andre "ballfelt" Eks: H-1: Landhockeybane H-2: vegg til å spille ball på		
I	Rugbyfelt		

J	Badmintonfelt		
K	Minitennisfelt		
L	Squashfelt		
M	Skateanlegg		
N	Bordtennisbord		
O	Sykkelcross/BMX-bane		
P	Friidrett: P-1: 60m P-2: Lengdehopp P-3: Kastefelt for ball P-4: Kastefelt for kule		
Q	Skolegårds o-løype		
R	Akebakke		
S	Hinderløype		
T	Huske/ronse		
U	Kombinert lekeapparat med f.eks muligheter for klatre, henge, sklie etc		
W	Sandkasse		
X	Klatrevegg		
Y	Amfi		
Ø	Annet (fyll inn) Ø-1: Vippe Ø-2: Sklie Ø-3: Turnbøyler Ø-4: Balansestokk Ø-5: Stangtennis Ø-6: Ø-7:		

NB: Dersom „anlegget“ ikke finnes i tabellen bruker du koden Ø-6, Ø-7 osv som oppgis på kartet.

C. Universell utforming av skolegården

Universell utforming betyr tilrettelagt for alle. Husbanken har følgende definisjon: *Passer for alle, nødvendig for noen. Universell utforming er utforming av et produkt og omgivelser på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpasning og spesiell utforming.*

Oppgave:

Gi en vurdering om skolegården er utformet slik at barn som bruker rullestol eller har andre behov for tilrettelegging kan ferdes fritt rundt og ta del i leken. Beskriv hvordan forholdene er i skolegården – både muligheter og hindringer.

/

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Økt nr:

Dato:

Antall elever:

Læringsmål:

Utvalgte bevegelser: Løpe, hoppe, balansere, klatre, henge, krype, slenge, kaste, sparke, skli.

Utfordring	Potensielle muligheter	Aktualiserte muligheter	Anmerkninger/refleksjoner
Trær			
Stubber			
Helning			
Åpne flater			

Klatrenett			
Taubane			
Huske/tau			
Tau			
Snø			
Annet			

Vedlegg 6: Intervju-guide

Intervjuguide

Skogsområde

1. Hvordan syntes dere det var å ha kroppsøvningsundervisning i skogsområde?
2. Hvilke utfordringer fant dere på dette området til å øve på grunnleggende bevegelser?
3. Hvordan tok dere i bruk disse utfordringene? Hva gjorde dere?
4. Hva gjorde snøen med leken og bevegelsene?
5. Er det mange muligheter til lek og bevegelse på området?
6. Hva kunne gjort området mer spennende og utfordrende?

Bratt bakke, åpne flater og apparater

1. Hvordan syntes dere det var å ha kroppsøvningsundervisning på dette området?
2. Hvilke utfordringer kan man bruke for å øve på grunnleggende beveglser?
3. Hvordan tok dere i bruk de ulike utfordringene i:
 - a) Bakken
 - b) Åpne flater
 - c) Ulike apparater
4. Hva gjorde snøen med leken og bevegelsene?
5. Er det mange muligheter til lek og bevegelse på området?
6. Hva kunne gjort området bedre? Hva savner dere?

Bratt bakke

1. Hvordan syntes dere det var å ha undervisning på dette området?
2. Hvilke utfordringer ser dere her til å øve på grunnleggende bevegelser?
3. Hvordan tok dere i bruk disse utfordringene?
4. Hva gjorde snøen med leken og bevegelsene?
5. Fant dere mange muligheter til lek og bevegelse i den bratte bakken?
6. Hva kunne gjort området bedre?

Snøhaug, ved slåballbane og under taket

1. Hvordan var det å ha undervisning på dette området?

2. Hvilke utfordringer fant dere på området til å øve på grunnleggende bevegelser?
3. Hvordan tok dere i bruk disse utfordringene?
4. Hva gjorde snøen og isen med leken og bevegelsene?
5. Er det mange muligheter til lek og bevegelse på området?
6. Hva kunne gjort området mer spennende og utfordrende?

Fotballbane/håndballbane

1. Hvordan syntes dere det var å ha undervisning på dette området?
2. Hvilke utfordringer fant dere på området til å øve på grunnleggende bevegelser?
3. Hvordan tok dere i bruk disse utfordringene?
4. Hva gjorde snøen og isen med leken og bevegelsene?
5. Fant dere mange muligheter til lek og bevegelse på området?
6. Hva kunne gjort området mer spennende og utfordrende?

Utforsking

1. Gjennom undervisningsperioden forsøkte jeg i stor grad å legge til rette for at dere fikk utforske uteområdene og bestemme selv hva dere ønsket å gjøre. Hvordan opplevde dere den typen form for undervisning?
2. Hva er utforsking i kroppsøving for dere?
3. Er dere vant med en slik form for undervisning?
4. Hvordan mener dere læreren kan legge til rette for utforsking i kroppsøving?
5. Hvordan opplevde dere det å være kreative og utforskende på skolens uteområde?
6. Var det vanskelig å finne på ting?
7. Fikk dere noen nye ideer til hvordan vi kan bruke skolens uteområder til lek og bevegelse?
8. Er dere mer aktive når dere kan bestemme selv hva dere vil gjøre?
9. Hva liker dere best: Utforske selv eller at læreren bestemmer?

Skolens uteområde i kroppsøving

1. Hva mener dere om uteområdene ved denne skolen?
2. Bruker dere skolens uteområder mye i kroppsøving?
3. Hvilke steder på uteområdene blir eventuelt brukt til kroppsøvingsundervisning?
4. Hvilke steder på uteområdene mener dere kan brukes til kroppsøving?
5. Er skolens uteområde et spennende sted å ha kroppsøvingsundervisning?
6. Mener dere skolens uteområder bør brukes mer til undervisning i kroppsøving?