

Anders Ødegården

Elevers progresjon i ballkompetanse

En kvalitativ forskningsstudie av kroppsøvingslærere og deres planlegging og undervisning på mellomtrinnet.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Anders Ødegården

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I dette prosjektet har jeg intervjuet lærere med erfaring i kroppsøving fra mellomtrinnet om deres arbeid innenfor planlegging og gjennomføring av ballaktiviteter knyttet til progresjonen elevene får i disse aktivitetene. Hensikten med studiet har vært å se hvorvidt kroppsøvingslærere har elevenes progresjon i fokus når de gjennomfører ballaktiviteter, men også i planleggingsfasen i forkant av undervisningen. Det empiriske grunnlaget for oppgaven kommer frem gjennom individuelle intervjuer med tre kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler. Til denne oppgaven har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan planlegger kroppsøvingslærere sin undervisning knyttet til progresjon i ballkompetanse hos elever på mellomtrinnet?
- Hvordan gjennomfører kroppsøvingslærere sin undervisning knyttet til progresjon i ballkompetanse hos elever på mellomtrinnet?
- Hvilke metoder knyttet til progresjon benytter kroppsøvingslærere på mellomtrinnet seg av og hvordan kommer det til syne i deres praksis?

Funnene i oppgaven viser at det er flere metoder som kan tas i bruk og at det utøves ulik praksis fra de forskjellige lærerne som er intervjuet. Gjennom planlegging og praksis kommer progresjon frem hos alle de tre lærerne, men i veldig ulik grad og en kan til tider stille spørsmål om hvorvidt progresjon virkelig er noe som står i fokus hos alle lærerne. Mye tyder på at det er mer interesse knyttet til å jobbe med elevenes evne til å samarbeide og spille sammen, samt den sosiale biten med klassemiljø og at det skal jobbes med slik at kroppsøvingfaget skal kunne oppleves som ålreit for alle elevene uavhengig av forutsetninger.

Konklusjonen viser at selv med kun tre kroppsøvingslærere som informanter ser vi stor variasjon i kroppsøvingslærernes praksis knyttet til undervisning med fokus på progresjon i ballkompetanse hos elever på mellomtrinnet. Lærerne er kjent med begrepet og betydningen av det og kan også se eksempler av progresjon i sin egen praksis når de tenker tilbake på hva de gjør. Men det virker ikke som om det alltid er bevisst at det er progresjon som kommer i fokus.

Innhold

1	Innledning	7
1.1	Kroppsøving i skolen	7
1.2	Problemstilling	8
1.3	Sentrale begreper	8
2	Teori	11
2.1	Tidligere forskning	11
2.2	Basisferdighet med ball	13
2.2.1	Ballens rolle i kroppsøvingfaget	15
2.3	Motorisk utvikling	16
2.4	Fagdidaktikk	17
2.4.1	Progresjon 17	
2.4.2	Vygotsky og den proksimale utviklingssonen	18
2.4.3	Piaget og likevektsprinsippet	20
3	Metoder	23
3.1	Valg av metode	23
3.2	Utvalg	25
3.2.1	Påvirkningsfaktorer	25
3.3	Gjennomføring av intervju	26
3.4	Etiske overveielser	28
3.5	Validitet og reliabilitet	30
3.5.1	Validitet 30	
3.5.2	Reliabilitet 31	
3.6	Analyse	31
3.6.1	Lærernes forståelse av ballkompetanse	32
3.6.2	Lærernes planlegging av kroppsøvingundervisningen	32
3.6.3	Lærernes gjennomføring av kroppsøvingundervisning med ball	33
3.6.4	Lærernes metoder knyttet til progresjon	33
4	Resultater	35
4.1	Lærernes forståelse av ballkompetanse	35
4.2	Lærernes planlegging av kroppsøvingundervisningen	36
4.3	Lærernes gjennomføring av kroppsøvingundervisning med ball	37

4.4	Lærernes metoder knyttet til progresjon	42
5	Drøfting.....	44
5.1	Lærernes forståelse av ballkompetanse	44
5.2	Lærernes planlegging av kroppsøvingsundervisningen.....	46
5.3	Lærernes gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med ball	49
5.4	Lærernes metoder knyttet til progresjon	54
6	Avslutning og konklusjon	57
7	Veien videre.....	60

Forord

Høsten 2018 startet jeg på reisen mot å bli grunnskolelærer for 1.-7. trinn. Med en bachelor innen sportsjournalistikk i baklomma var jeg spent på om jeg egentlig var klar for å ta fatt på en ny utdanning som attpåtil skulle vare i 5 år etter et avbrekk på to år. Det skal sies at disse 5 årene, som jeg trodde ville bli nokså lange, har flydd forbi.

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, frustrerende og utfordrende, men det har også vært veldig spennende og lærerikt. Det har vært perioder der jeg tvilte på om jeg kom til å komme i mål, men med gode folk rundt meg har jeg kommet meg gjennom. Jeg ønsker å bruke forordene til å rette en takk til noen av de som har vært en støtte for meg på veien mot å bli ferdig med masteroppgaven.

Tusen takk til min veileder, Jon Einar Bergsland, som har vært til stor hjelp for meg under arbeidet med denne masteroppgaven. Uten dine bidrag hadde jeg ikke fått oppgaven på et spor der kunne fått skrevet noe som helst.

Tusen takk til arbeidsplassen min og gode kollegaer som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre disse fem årene ved siden av jobb og bidratt til å la meg få jevnlig med praksis knyttet til studie og ikke minst gode, faglige samtaler som har formet meg til å bli den læreren jeg er i dag.

Tusen takk til mamma og pappa som har latt meg gå mine veier og vært oppmuntrende og støttende hele veien, selv når ting ikke alltid har gått slik man håpet.

Sist, men definitivt ikke minst, skal det rettes en takk til kjæresten min, Kristine, som har vært meg nærmest i det mest hektiske av skriveperioden min. Uten noen spark bak fra deg for å få meg tilbake på skrivesporet hadde jeg definitivt ikke kunnet levere denne oppgaven. Takk for at du har holdt ut med meg, støttet meg og gitt meg noen hyggelige avbrekk fra en til tider stressende skriveperiode.

Bærum, juni 2023

Anders Ødegården

1 Innledning

1.1 Kroppsøving i skolen

I kroppsøvingundervisningene i den norske skolen er det ofte aktiviteter med ball som blir gjennomført. Det er også en aktivitet et flertall av elevene ønsker seg. Moen med flere (2018) sin nasjonale kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen viser at omtrent 70% av elevene på skolene de forsket på har et ønske om aktiviteter med ball i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018, s. 43). Samtidig er det en debatt om akkurat dette. Her er det noen fagpersoner som mener at aktiviteter med ball tar for stor plass i kroppsøvingundervisningen (Kvalvaag, 2022). Stort sett i form av en idrett som fotball, basket eller håndball, men også i ulike balleker som dødball, slåball eller ulike stafetter. Til tross for at det benyttes mye ball så er ikke det synonymt med at alle elevene trives med aktivitetene. Elevene er som regel på veldig ulike nivåer hva angår forståelse for bruk av ball, de som trives best med ballen er som regel de som deltar på en ballidrett på fritiden. I fagfornyelsen (LK20) i kroppsøving er det et kompetansemål allerede etter 4. trinn som sier at elevene skal kunne *«øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det jeg ønsker å finne ut er hvorvidt dette er noe kroppsøvingslærere tenker over når de planlegger sine kroppsøvingstimer med ballaktiviteter og hvordan de eventuelt legger til rette for å få frem den mestringsfølelsen og tryggheten med ball hos elevene sine.

Selv om det er mange elever som har et ønske om å ha aktiviteter med ball i kroppsøvingundervisningen betyr ikke det at alle ønsker det. Kartleggingsstudie til Moen m.fl. (2018) viser også at det er elever som har hatt et ønske om andre aktiviteter som dans, lek, vinteraktiviteter, moderne aktiviteter, grunntrening og natur/friluftsliv (Moen et al., 2018). Selv fra da jeg var elev husker jeg at andre i klassen kunne syntes det var kjedelig å ha ballaktiviteter. Mye av grunnen til det var fordi de var «redd» for ballen, mer bestemt en frykt for at den skulle treffe dem et sted der de ville få vondt. Dette var ofte de som ikke holdt på med ballaktiviteter på fritiden og det opplevdes som at læreren lot de som ikke ville være med få sitte på sidelinjen og se på fremfor å tilpasse aktiviteten slik at det ble mulig for alle å ha en god opplevelse. Spesielt på mellomtrinnet vil nok arbeidet med å få elevene til å føle en trygghet i aktiviteter med ball være viktig da kompetansemålene etter 4. trinn sier at de skal være i stand til å gjennomføre grunnleggende teknikker med ball som å kaste, ta i mot og sprette.

Jeg ønsker å gjennomføre denne studien for å se om det er noen løsninger eller muligheter for at jeg kan ha en undervisningspraksis i kroppsøving som gjør at aktiviteter med ball kan oppleves som noe alle elevene opplever en mestringsfølelse ved å gjennomføre.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne masteren er å bidra med forskning knyttet til kroppsøvingslærernes rolle i arbeidet med ballkompetanse blant elever på mellomtrinnet. Hovedfokuset skal være på lærerne og hvordan de planlegger og gjennomfører sin undervisning i kroppsøving knyttet til aktiviteter med ball.

Målet er å hente informasjon om kroppsøvingslærere sin praksis og komme i dybden av hvorfor de tar de valgene de tar når de planlegger og gjennomfører undervisning og om den erfaringen de har fra dette knyttet til progresjon hos elevene uansett hvilket nivå de er på fra før. For å få disse svarene skal det gjennomføres kvalitative intervjuer med tre kroppsøvingslærere. På bakgrunn av dette har problemstillingen til dette prosjektet blitt:

Hvordan planlegger og underviser lærere i kroppsøving på mellomtrinnet for å videreutvikle elevenes ballkompetanse?

For å innhente data og prøve å få et svar på denne problemstillingen har jeg valgt å benytte intervju av tre kroppsøvingslærere med erfaring fra å undervise på mellomtrinnet om deres praksis.

Hensikten har vært å få en forståelse for de valgene disse lærerne tar og samtidig få høre om deres opplevelser og erfaringer knyttet til disse valgene.

1.3 Sentrale begreper

Det vil bli brukt noen begreper i denne besvarelsen som jeg her skal beskrive slik at det vil være enklere å forstå hva de betyr i sammenheng med denne oppgaven.

Ballkompetanse er et ord sammensatt av ordene ball og kompetanse. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i

kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Denne definisjonen av kompetansebegrepet er den læreplanene i de ulike fagene bygger på.

I denne oppgaven vil begrepet ballkompetanse forstås som evnen eller de kvalifikasjonene en person har med ball. Nærmere forklart, en persons evne til å gjennomføre grunnleggende basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball slik det står i kompetansemålene etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg til disse grunnleggende basisferdighetene er også det å kunne være deltakende i aktiviteter eller spill uten ball en del av ballkompetansen. Den evnen til å gjøre seg selv tilgjengelig til å få ballen, eller bidra til at andre kan bli ledige.

Ballspill kan forstås på mange ulike måter. Er et innarbeidet begrep i idrettsterminologien, men er i seg selv ikke helt uproblematisk siden begrepet også kan benyttes om spill der spillredskapet ikke nødvendigvis har en ball-lignende form. Eksempler på dette er ishockey, badminton og ultimate frisbee (Møller, 2017, s. 144). I denne besvarelsen kommer begrepet ballspill til å bli forstått som all form for aktiviteter, øvelser eller leker der lærer velger å ha med ball som en del av aktiviteten.

Ballidrett er et sammensatt ord bestående av ordet ball og idrett. Begrepet idrett har en lang historie og har blitt oppfattet, forstått og brukt noe ulikt i både tekster og i praksis. Selve begrepet er del av vår bevegelseskultur. Betydningen strekker seg tilbake til norrøn opprinnelse der «id» betyr virksomhet eller aktivitet og «drott» betyr kraft, styrke eller utholdenhet. «Idrott» var all form for høyt ansett dyktighet av blant annet åndelig art, som for eksempel innenfor musikk eller diktekunst. Senere ble kroppslig utfoldelse og fysisk prestasjon mer sentralt i idretten (Bryhn, 2018, sitert i Sæle & Hallås, 2020, s. 40). Ser vi på det norske idrettsbegrepet, med utgangspunkt i den frivillige organiserte idretten og Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF), kan vi forstå idrettsbegrepet som aktiviteter som finner sted utenfor skolekonteksten. Idrettens ideologi, som også er med på å bestemme idrettens innhold og forståelse, fokuserer på idrett forstått som prestasjon, men også at det inngår som en større danningsarena med flere sosiale verdier knyttet til seg (Sæle & Hallås, 2020, s. 40). Ved å legge på ordet ball vil ikke begrepet endre seg stort annet enn at det omhandler aktiviteter der det brukes ball. I denne oppgaven vil begrepet forstås som idretter i form av fotball, håndball, basket og andre idretter som benytter ball som utstyr.

Basisferdighet er et sammensatt ord som består av ordene basis og ferdighet. Basis betyr, i følge SNL, grunnlag eller utgangspunkt (Nilstun, 2021). Ferdighet beskrives av Wikipedia som «en lært kapasitet til å utføre forhåndsbestemt aktiviteter og arbeid» (Wikipedia, 2018). Satt sammen kan ordet forstås som grunnleggende ferdigheter. I denne oppgaven vil vi kunne forstå dette begrepet som de grunnleggende ferdighetene en person trenger for å gjennomføre en gitt aktivitet.

2 Teori

I dette kapittelet vil det legges frem teori og litteratur fra lærebøker og artikler på nett: ulike artikler knyttet til bruk av ball i kroppsøvingfaget, de formelle rammene til skoleverket, tidligere forskning som er gjennomført med lignende tema som det denne oppgaven handler om.

2.1 Tidligere forskning

Jeg ønsket å se hva jeg kunne finne av tidligere forskning for å kunne se hva som har vært fokusert på tidligere og som kan bidra til at jeg får gjennomført min egen forskning. Den tidligere forskningen er funnet gjennom søk i ulike databaser, men i hovedsak Oria og Google Scholar. Her har jeg søkt på «ballspill i kroppsøving», «ballkompetanse i kroppsøving på mellomtrinnet», «planlegging av kroppsøvingstimer», «planlegging i skolen», «læreplan i kroppsøving», «progresjon i kroppsøving på mellomtrinnet», «ballspill og kroppsøving» og «ballspill og progresjon». Etter gjentatte søk kom jeg frem til at det ikke er gjort mye forskning som går spesifikt på lærernes tilnærming til å lære ballkompetanse hos elever på mellomtrinnet. Dette er dermed et hull det kan være mulig å «tette» ved hjelp av dette oppgaven og de dataene som kommer frem gjennom forskningen som gjennomføres her. Dataene fra intervjuene til denne oppgaven vil presenteres videre i denne oppgaven. Av den tidligere forskningen som ble funnet er det i stor grad tidligere masteroppgaver som har tatt for seg kroppsøvingfaget, bruken av ballspill og ulike metoder og gjennomføre det på som er tatt i bruk.

Jonny Johnsen skrev i 2014 en masteroppgave der han observerte en VG1-klasse gjennomføre et ballspillkurs. Her ønsket han å se hvordan et undervisningsområde som ballspill kan oppleves som mer inkluderende og dermed gi et utvidet læringsutbytte for elevene. Som en del av forskningen ble det gjennomført intervjuer av blant annet elevene og der uttrykkes det fra noen med mindre ballspillerfaring at «ballkursets aktiviteter og tilnærming har gitt dem muligheten til å delta aktivt og funksjonelt, i større grad enn hva de tidligere er vant med.» De elevene med mer ballerfaring følte derimot at innholdet var for enkelt og lite utfordrende. Dette valgte Johnsen å problematisere ved å stille spørsmålstegn ved den oppfatningen disse elevene har av hvilke ferdigheter som er sentrale i spillsituasjoner og kommet frem til at det kan se ut som flere av disse elevene oppfatter individuelle

ferdigheter som helt sentralt fremfor samspill og ferdigheter til relasjon med de andre (Johnsen, 2014, s. 3).

En kartleggingsstudie på innholdet i kroppsøvfingsfaget i grunnskolen gjennomført av Moen med flere (2018) viser at de aller fleste elevene liker kroppsøvfingsfaget godt, med et tydelig flertall i antall gutter enn jenter (70,4% mot 57,1%). Ser vi på det i forhold til trinn viser resultatene at det er flere elever på barnetrinnet som liker kroppsøvfingsfaget enn elever på ungdomstrinnet (71,2% mot 56,8%) (Moen et al., 2018, s. 34). Studien viser også at aktivitetene ballspill og grunntrening topper ganske klart over hvor ofte en aktivitet gjennomføres. Hele 65,9% sier at de opplever å ha ballspill ofte eller veldig ofte, også her er det flere elever på barnetrinnet (26%) enn på ungdomstrinnet (20%) som sier de har ballspill veldig ofte. Alle elevene som sa at de opplevde ballspill ofte og veldig ofte fikk mer konkrete spørsmål om hva slags type aktiviteter de hadde oftest. Her kommer det frem av balleker er klart oftest (49,9%), mens fotball er nest mest med 25,5% (Moen et al., 2018, s. 40).

Gjennom denne studien ser vi at det i stor grad er lærerne som bestemmer innholdet i faget hvilket fører til at aktiviteter som ballspill og grunntrening er dominerende. Mer spesifikt er det stort sett de tradisjonelle ballspillene som går igjen, for eksempel fotball, basket og innebandy. Metoden som benyttes til undervisningen er at læreren viser og forklarer. Resultatene fra studien viser at elevene ønsker ballspill, men gjerne med en større bredde av aktiviteter enn det de opplever å motta (Moen et al., 2018).

Et annet kartleggingsstudie gjennomført av Moen med flere (2015) tar for seg elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen. Dette studiet ville bringe kunnskapsstatus på kroppsøvfingsfaget i Elverum kommune gjennom to hovedprosjekter. Ett kommunalt aksjonsforskningsprosjekt innen kroppsøving i samarbeid med høgskolen og en nasjonal kartleggingsundersøkelse innen fagområdet kroppsøving. Det sistnevnte ville være det første av sitt slag gjennomført i Norge. Dette pilotprosjektet baserte seg på elever fra 5.-10. trinn, kroppsøvfingslærere som underviser fra 1.-10. trinn og skoleledere på barne- og ungdomstrinnet. Hensikten med dette prosjektet var å få besvart følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elever i grunnskolen i Elverum kommune kroppsøvfingsfaget?
- Hva mener lærere og skoleledere i grunnskolen kroppsøvfingsfaget er – og skal være?

- Hva bør et aksjonsforskningsprosjekt i Elverum kommune inneholde for å legge til rette for målet om livslang bevegelsesglede i kroppsøving? (Moen et al., 2015).

Hanssen (2019) har gjennomført et masterprosjekt om ballspill i kroppsøvingsfaget med fokus på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og gjennomfører ballspill. Dataen er hentet fra forskning på videregående skole, men kan inneholde funn som er viktige også i barneskolen. Studien viser at majoriteten av lærerne anser ballspill som en stor del av kroppsøvingsfaget der deres hensikt med å benytte seg av ballspill er fokus på samarbeid og ferdighetsutvikling. Selve gjennomføringen er i stor grad preget av de tradisjonelle ballspillene, men det er også noen som velger å introdusere alternative elevene sine for noen alternative ballspill, et fellestrekk her er at dette stort sett er de lærerne med minst erfaring. Ressurser viser seg å være noe som preger undervisning med ballspill noe som gjør at skolens prioriteringer og økonomiske støtte blir en påvirkningsfaktor. Avhengig av hva elevene skal lære varierer lærerne mellom instruksjonsmetoden og problemmetoden. Ballspill oppfattes som lite definert i læreplanen for kroppsøving blant lærerne, samtidig opplever de at rammeverket gjør det mulig å kunne ha ballspill som en del av faget. Formålet og kompetansemålene sine deler som omhandler samarbeid, fair play, fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede blir knyttet opp til ballspill. Selv gir lærerne uttrykk for at deres undervisning ikke er veldig preget av læreplanen, bortsett fra gjennom bruk av kompetansemål i utarbeidelse av læringsmål. Likevel kommer det frem at lærernes hensikt med ballspill samsvarer mer med læreplanen enn de selv er bevisst på (Hanssen, 2019).

2.2 Basisferdighet med ball

Hva menes med *basisferdigheter med ball*? I kapittel 1.3 forklares begrepet basisferdighet som grunnleggende ferdigheter, det vil da si at basisferdigheter med ball er det samme som grunnleggende ferdigheter med ball. Dette er det ikke nødvendigvis alle elever som har, og det kan det være ulike årsaker til. Det kan for eksempel handle om at man ikke går aktivt på en ballidrett på fritiden eller man kan ha hatt en dårlig opplevelse med ball tidligere som har gjort at man har fått en slags frykt for ball i senere tid. Det viktige her er ikke årsaken til at en elev føler seg utrygg i aktiviteter med ball eller ikke besitter de samme grunnleggende ferdighetene som andre i klassen, men heller prøve å finne ut hvordan man som kroppsøvingslærer kan planlegge undervisning og gjennomføre den slik at også disse elevene kan få en trygghet knyttet til disse aktivitetene.

Gjennom planleggingen har vi prøvd å gjøre analyse og tolkning av læreplaner om til en konkret pedagogisk praksis som vi skal utføre med elevene slik at de skal lære noe av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, s. 74).

Styringsdokumenter

Her kan vi trekke fram det Johnsen (2014) stilte spørsmålstegn ved, nemlig evnen elevene med ballerfaring har til å fokusere på samspill og ferdigheter til relasjon med andre. I LK20 er et av kompetansemålene i kroppsøving etter 7. trinn at elevene skal kunne *«forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres»* (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ofte kan det virke som om elevene som har ballerfaring og som går aktivt på en ballidrett på fritiden er veldig opptatt av å vise hvor gode de er og til tider opptre nedlatende mot andre i klassen som ikke besitter den samme kunnskapen eller de samme ferdighetene. Disse elevene er ofte vant til et fokus der det er mye konkurranse og det handler om å vinne. Dette er holdninger de også tar med seg på skolen og som blir synlige i aktiviteter i friminuttet og i kroppsøvingstimene. De elevene viser tydelig at de ikke mestrer egenskapen om at de skal kunne forstå at andre er ulike fra dem når de ikke klarer å tilpasse seg selv ut ifra andre, men heller forventer at alle andre skal tilpasse seg etter deres ønske. Fremfor at de skal ta så mye plass på en negativ måte i kroppsøvingundervisningen kan man heller bruke de til å hjelpe andre ved at de bruker sin kunnskap og viderefører sine teknikker til de elevene som ikke har samme erfaringen. På den måten vil de elevene med ballerfaring kunne få vist det de kan, samtidig som de bidrar til å hjelpe de elevene som ikke har like mye ballerfaring til å potensielt kunne forstå og lære.

I læreplanen (LK20) er det kompetansemål ned til 2. trinn som handler om elevenes kompetanse i aktiviteter der det benyttes ball. Disse kompetansemålene er hva det forventes at elevene bør kunne når de er på det trinnet. Kompetansemålene etter 2. trinn sier at elevene skal kunne *«øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper»* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det betyr at det allerede etter 2. trinn er forventet at elevene skal kunne føle seg trygge på ferdigheter som å avlevere og ta imot en ball. Går vi videre kan vi se at kompetansemålene etter 4. trinn har en forventning til at elevene skal kunne *«øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Etter 7. trinn er det ingen kompetansemål som er knyttet spesifikt til bruk av ball. Her går det mer på det sosiale aspektet og det å fungere sammen med andre, som å *«utforske og gjennomføre lek og spill sammen*

med andre i ulike bevegelsesaktiviteter», eller som nevnt tidligere å «forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Samtlige av disse egenskapene kan være viktige faktorer som kan bidra til at elevene skal føle seg trygge med ball og i ballaktiviteter.

2.2.1 Ballens rolle i kroppsøvfingsfaget

Ballspill er som regel en ganske populær aktivitet å gjennomføre i kroppsøvfingsundervisningen om man spør elevene. Ser jeg på egen praksis og den erfaringen jeg selv sitter med opplever jeg at elevene automatisk kobler begrepet «ballspill» til ulike ballidretter som fotball, basket og håndball. Det tenker også Marius Wick Kvalvaag (2022), som siterer Rafoss & Zoglówek (2016) der de legger til at forståelsen for ballspill som en spesifikk ballidrett vil gjøre det utfordrende å forstå bredden som ligger i ballspill, og de mulighetene en kan finne med denne aktivitetsformen. Dette gjelder både i barne- og ungdomsskolen.

Hvorvidt ballspill skal være en del av kroppsøvfingsundervisningen har vært diskutert en del. Spesielt i debatten knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Ballspill har i de senere årene fått kritikk for å være for dominerende i kroppsøvingen. Dette handler da både om omfang, men også i forhold til hva man skal lære gjennom kompetansemålene i læreplanen (Moen mfl., 2018, sitert i Kvalvaag, 2022).

Slik ballspill ofte gjennomføres i dag er det i form av fotball eller andre spesifikt idretts- og konkurranserettede aktiviteter. Det bidrar fort til at de sterkeste elevene innenfor denne idretten vil bli veldig dominerende, mens de elevene som ikke er like aktive trekker seg mer unna og blir på den måten mer ekskludert fra undervisningen. Dette er også noe som Kvalvaag (2022) trekker frem i artikkelen der han siterer Andrews & Johansen (2005) som sier nettopp det at gjennom måten ulike typer ballspill gjennomføres på bidrar til å skape et ekskluderende kroppsøvfingsfag for enkelte elevgrupper.

Den samme beskrivelsen for begrepet ballspill som står i kapittel 1.3, finner vi også i Kvalvaag, Algrøy, Egeland & Røynealds (2022) artikkel på Utdanningsnytt.no som handler om ballspillundervisning i kroppsøving. Her skrives det at ballspill kan være en mangfoldig aktivitetsform som i faglitteraturen omtales som alt fra lek med ball, balltilvenning og uformelle ballspill til mer tradisjonelle konkurranseidretter (Rafoss & Zoglówek, 2016; Halling & Ejlersen, 2009, sitert i Kvalvaag 2022). Med mindre fokus på både idrett og konkurranse i kroppsøvfingsfaget

kan det invitere til at det blir en endring i hvordan ballaktiviteter brukes og hvordan begrepet ballspill forstås.

2.3 Motorisk utvikling

Før vi kan forstå hva motorisk utvikling er må vi ha en forståelse for begrepet *motorikk*. Det stammer fra det latinske ordet *movere* og betyr «bevege» eller «å sette i bevegelse» (Haugen & Moser, 2016, s. 21). Det er kroppens og musklernes viljestyrte bevegelser og bevegelsesevne, som kontrolleres av hjernen og styres gjennom egne nerver (Hauge, 2021). Motorikk deles inn i to kategorier, *finmotorikk* og *grovmotorikk*. Finmotorikk er bevegelsene i hender og fingrer, for eksempel for å tre i en nål. Grovmotorikk er bevegelser i forbindelse med gange, tungt arbeid og lignende.

Begrepet *motorisk utvikling* har en del likhetstrekk med *motorisk læring*. Motorisk læring defineres som prosesser knyttet til øving eller erfaring som fører til relativ permanente endringer i evnen til å utføre motoriske ferdigheter (Schmidt & Lee, 2014, sitert i Haugen & Moser, 2016, s. 24). Grunnen til at dette henger sammen med motorisk utvikling avhenger av hvordan vi definerer begrepet utvikling. Det er en klassisk forståelse av begrepet som er knyttet til de endringsprosessene som skjer når en person vokser og modnes. En annen definisjon kan være endring av atferd på bakgrunn av øving og erfaring som vil være i tråd med hvordan vi definerer motorisk læring (Sigmundsson & Pedersen, 2000, sitert i Haugen & Moser, 2016, s. 25).

Videre skriver Haugen & Moser (2016) at utvikling kan være påvirket av flere faktorer. «Det vil til enhver tid være en gjensidig påvirkning mellom individuelle karakteristika, oppgaven(e) og omgivelsene.» (s. 25). Det vil si at å bevege seg og kontrollere sin kroppsholdning er et fenomen der det kreves flere sammensatte forutsetninger og dette blir påvirket av både indre (i personen) og ytre (omgivelsene) forhold som ligger langt utenfor det begrepet motorikk som regel sikter til. I forhold til de ytre forholdene sier man i dag at styring og kontroll av bevegelse og holdning ikke bare kan forstås ut fra et «personperspektiv», men også den bevegelsesoppgaven det dreier seg om, samt hvilke ytre betingelser som påvirker bevegelsen. Det finnes ingen bevegelse som ikke er påvirket av ytre forhold, dermed er styring og kontroll av bevegelse alltid et samspill mellom person og miljø (og bevegelsesoppgaven) (Haugen & Moser, 2016, s. 26).

Et annet aspekt til manglende kompetanse kan være elevenes motoriske kompetanse. Motoriske ferdigheter er en persons evne til å kunne utføre ulike bevegelser. Motorisk læring defineres som et sett av prosesser knyttet til praksis og erfaring, og som fører til varige endringer i evnen til på utføre bevegelser (Schmidt & Lee, 1999, sitert i Mathisen, 2006, s. 3). Hva som påvirker elevenes motoriske ferdigheter kan være så mangt, spesielt på mellomtrinnet der flere elever etter hvert vil oppleve å komme i puberteten, en periode der kroppen går gjennom utvikling og endringer som skjer i denne perioden vil kunne påvirke deres motoriske utvikling (Jensen et al., 2016, s. 73).

En annen årsak som kan påvirke elevenes motoriske læring og som være lurt å ha i bakhodet er at man gjennom evolusjon og utvikling kan være like, men ikke identiske (Edelman, 1992, sitert i Haga et al., 2016, s. 41). Edelman formulerte en teori som blir kalt *Nevral Darwinisme*, her ser han på hvordan seleksjon fungerte på kroppens celler, og mente at denne prosessen skjedde i hele kroppen, og trakk spesielt frem hjernen når den ble utsatt for erfaring og læring (Haga et al., 2016, s. 41). Mange elever kan ha felles interesser for en aktivitet eller idrett, men det er ikke dermed synonymt med at de er identiske i deres prestasjoner knyttet til denne aktiviteten eller idretten.

2.4 Fagdidaktikk

2.4.1 Progresjon

Hva er progresjon? I kroppsøvingen har man åtte ulike undervisningsprinsipper som sammen danner et huskeord, «KAMPVISE» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 98). Et av disse undervisningsprinsippene er progresjon, altså P i «KAMPVISE». I Brattenborg & Engebretsen (2015) defineres begrepet progresjon som «jevn utvikling, jevn i den forstand at utviklingen skjer i et naturlig tempo, og at det ikke er for store «hopp»» (s. 113). Videre skriver de at i denne forstand kan *utvikling* forstås som det å gå fra det lette eller enkle til det vanskelige og mer sammensatte og at måten dette skal skje på skal være naturlig. Progresjon vil derfor kunne forklares som en gradvis utvikling i naturlig tempo (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 113). Innenfor kroppsøvingfaget er progresjon en viktig ting å fokusere på. Gjennom progresjon kan det til en viss grad bli lettere se alle elevene, uansett hvilket nivå de måtte være på. Det kan gjøre det mulig å ha et eget fokusområde for de som trenger å trene på grunnleggende aspekter som å kaste og ta i mot ball, mens de elevene med mer erfaring og som er aktive i en ballidrett på fritiden, kan ha mer avanserte øvelser

som kan gå på pasningsspill eller lignende. Det er også mulig å benytte disse elevene til å hjelpe de klassekameratene som kan ha behov for å starte litt mer grunnleggende og enkelt. Gjennom denne metoden kan elevene få trening i det å bruke sin egen kunnskap og sine ferdigheter til noe bra, som å hjelpe andre. Det er også en mulighet for at de kan se og forstå at alle har ulike interesser som igjen fører til ulike forutsetninger for å kunne klare ulike aktiviteter og øvelser, slik kompetansemålene vil at elevene skal kunne mestre (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det er ingen læringsteoretiske begrunnelser som forteller hvordan progresjonen skal være ut over det at *progresjon er nødvendig for læring* (Imsen, 2010, s. 310). Dette er også noe som støttes av Piagets likevektsprinsipp og av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som jeg vil komme nærmere inn på i de neste kapitlene.

TRENGER EN TEORETISK MODELL! BOLDBASIS? FAGDIDAKTIKK? INTERNASJONALE STUDIER?

2.4.2 Vygotsky og den proksimale utviklingssonen

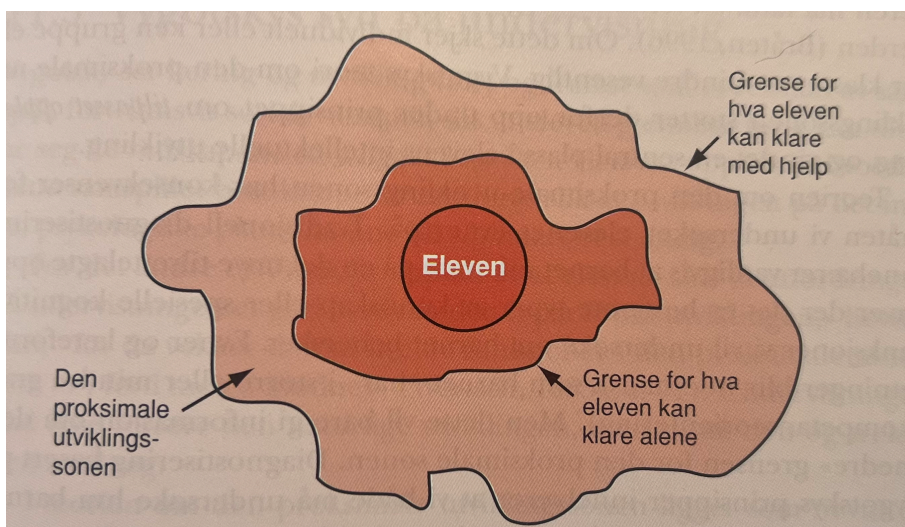
Lev Vygotsky var en russisk teoretiker og psykolog. Både i psykologien og for Vygotsky var menneskets utvikling et sentralt tema. I sentrum av sine studier satte han *genesen*, eller utviklingen. Dette gjorde han for å kunne ivareta det «historiske» aspektet, altså hvordan individet har utviklet seg over tid. Et psykologisk fenomen kan ikke forstås i et her-og-nå-perspektiv, både forhistorien og framtiden individet utvikler seg mot er noe som må tas i betraktning. Personen må forstås i både tid og rom. Hele dette perspektivet i Vygotskys teori kalles for *genetisk* metode, og må ikke forveksles med gener i biologisk forstand, men forståelsen av mennesket i dets individuelle og kollektive historiske utvikling (Wertsch, 1985a, sitert i Imsen, 2010, s. 254).

Det er her Vygotsky skiller seg fra de fleste etablerte teoriene ved at han argumenterte mot reduksjonistiske forklaringsprinsipper i utviklingen, altså at utvikling ikke kan forstås som resultat av ett utviklingsprinsipp alene. Et eksempel er behavioristene som hevder at utviklingen består av styrking av S-R-bånd, mens kognitive teorier ser på utvikling som et resultat av kognitiv ubalanse og gjenopprettelse av balanse. Vygotsky på sin side hevdet at utvikling må forstås som et resultat av flere ulike utviklingsprinsipper, og at ulike prinsipper kan gjøre seg gjeldende med forskjellig styrke i ulike perioder av livet (Imsen, 2010, s. 254). Det skal også sies at han ikke benekter at biologisk modning spiller en rolle i utviklingen. Han ser på det som at både biologiske utviklingstendenser og sosiale forhold i miljøet «blander» seg med hverandre og dermed danner en *sosiobiologisk* linje i barnets personlighet.

Et viktig poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Han sier at den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Med andre ord er det ikke slik at individuell utvikling bidrar til å skape sosial aktivitet, men heller omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene (Imsen, 2010, s. 255).

Nettopp dette er et viktig poeng i Vygotskys læringsteori om den proksimale utviklingssonen. Et eksempel på dette i praksis er at barn først gjør ting med hjelp av voksne, eller andre som kan mer enn dem selv før de etter hvert gjør det alene. Gjennom å bidra til å vise eller forklare hvordan noe skal gjøres blir voksne en slags medierende hjelper overfor barnet. Dette bidrar til at mediering blir et sentralt aspekt ved utviklingen (Imsen, 2010, s. 258).

Videre skriver hun at mediering fører til konsekvenser for begrepet kompetanse og for forestillinger om evner eller kapasitet hos barnet, det er fordi vi må kunne skille mellom hva vi mener barnet kan klare med hjelp og støtte, og hva vi mener barnet kan klare på egenhånd. Forskjellen mellom disse to «nivåene» er det vi kaller *den proksimale utviklingssonen*, og *den nærmeste utviklingssonen* (Bråten, 1996, sitert i Imsen, 2010, s. 258). Figuren under illustrerer dette.



Figur 1: Proksimal utviklingszone (Gjengitt fra Imsen, 2010, s. 259)

Modellen over viser det som kalles «den proksimale utviklingssonen» og illustrerer hvordan barnet, eller eleven, kan utvikle seg ved å først gjøre noe ved hjelp av en lærer, medelev eller en annen som kan det bedre enn barnet selv, før barnet senere kan mestre det på egenhånd. Det som er viktig å legge merke til er at for at noen skal kunne fungere som en medierende hjelper må den personen

være en *som kan mer*. Dersom det er snakk om to elever som sitter sammen og famler seg ram til en løsning kalles det sosial konstruktivisme, men ikke mediering siden ingen av de kan mer enn den andre (Imsen, 2010, s. 259). Vygotskys teori kan, i dette perspektivet, støtte opp under bruk av «gammeldags» tavleundervisning der læreren forklarer noe eller går gjennom en oppgave for elevene i fellesskap. Dette innebærer dog at det er et tankesamarbeid mellom læreren og eleven, altså at læreren forstår elevens nivå og klarer å sette seg inn i deres tankeverden (Bråten, 1996, sitert i Imsen, 2010, s. 260). Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen støtter derfor opp under prinsippet om *tilpasset opplæring*, og gir det en sentral plass i elevens intellektuelle utvikling (Imsen, 2010, s. 260).

2.4.3 Piaget og likevektsprinsippet

Teorien til Piaget er mest kjent som en teori om intellektuell utvikling, altså hvordan barnets tenkning endrer karakter fra fødsel til voksen alder. Den delen av teorien hans som har fått størst utbredelse er beskrivelsen av stadiene i denne utviklingen. Denne beskrivelsen har ført til en populær forestilling om at et barn i en gitt alder befinner seg på et tilsvarende «utviklingsnivå». Det blir derfor en oppgave, i pedagogisk sammenheng, å skreddersy undervisningen til «nivåets hemmeligheter» (Imsen, 2010, s. 228). Piaget har bidratt med et godt begrepsapparat som tar for seg hva som skjer når vi lærer. Teorien danner også et godt utgangspunkt for analyse av læringsprosessen. Denne delen av Piagets teori er det som gjør at den kan plasseres innenfor den kognitivt-konstruktivistiske teoritradisjonen (Imsen, 2010, s. 228). Piagets forklaring av ordet *læring* var «om det å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning», det vil si læring som krever forståelse er det han betegnet som *utvikling*.

Teorien til Piaget er det man kaller en nomotetisk teori. Den beskriver det som er felles og alderstypisk. Vi kan til en viss grad benytte Piaget-termer til å forstå de individuelle variasjonene, men i praksis vil vi ofte trenge mer finmasket tilleggsredskap for å kunne fange inn det særpregede ved hver enkelt elev (Imsen, 2010, s. 230). Hovedbegrepene i Piagets teori stammer fra et behov for å beskrive tre viktige funksjoner i læringsprosessen. Den første er *indre representasjon*, altså at «noe» på det indre planet forandrer seg. En forutsetning for dette er at vi har mentale forestillinger om eller avbildninger av den ytre verden. Piaget mente at vår erfaring av den ytre verden kom gjennom handling og utforskning og det som «sitter» igjen på det indre, mentale planet blir ikke et statisk minnespor, men et aktivt handlingsmønster. Den indre representasjonen av slike

handlingsmønstre, gjerne knyttet sammen til lengre handlingssekvenser er det Piaget kalte *skjema* (Imsen, 2010, s. 231). Et nyfødt spedbarn har noen medfødte skjemaer der sugerefleksen og det å søke etter brystet anses som de viktigste. «Sugeskjemaet» vil etter hvert utvides til å gjelde tommelen og etter hvert også andre ting. Veldig typisk for de første skjemaene er at barna sanser (ser, føler, hører) en ytre ting eller en person, og at det reagerer direkte ved hjelp av skjemaet. Dette er grunnen til at disse skjemaene kalles *sensorimotoriske skjemaer*. Dette er internaliserte, automatiske handlinger, det vil si at den «intellektuelle» virksomheten består av handlinger uten tanker. Videre kommer det som kalles de *kognitive skjemaene*, som er skjemaer der former for «tenkning» er inne i bildet. Disse skjemaene er ikke avhengig av å bli «utløst» automatisk av ytre stimulering. De er tatt vare på på et høyere mentalt nivå og de kan hentes fram og bli tatt i bruk i ulike situasjoner uten at de har blitt brukt i den sammenhengen tidligere (Imsen, 2010, s. 231). Dette er bevisste skjemaer som utgjør råmaterialet for tenking og er det som gjør at barnet kan tenke før det handler.

Den neste funksjonen i læringsprosessen er assimilasjon og akkomodasjon. Her kan de indre skjemaene fungere på to måter som sammen utgjør to nødvendige delprosesser i utviklingen. Den første delprosessen er det vi kaller *assimilasjon*. Når vi møter nye og ukjente situasjoner eller fenomener er da denne prosessen starter å fungere. De som skjer da er at vi prøver å tolke eller forstå det vi sanser. Måten vi gjennomfører disse tolkningene på er ved hjelp av den kunnskapen eller de skjemaene vi har fra før (Imsen, 2010, s. 232). Nye opplevelser blir altså redusert til noe kjent ved at man «forklarer» det nye ved hjelp av den kunnskapen man har fra før, eller som Piaget ville sagt det: Nye inntrykk *tilpasses* de skjemaene barnet har fra før (Imsen, 2010, s. 232). Et eksempel er å tolke solas gang over himmelen med at sola legger seg og står opp. Dette er et kjent skjema for barna som også har mange likheter med solens gang.

Den siste funksjonen er prosessens drivkraft eller likevektsprinsippet. Ny læring ville ikke vært mulig dersom assimilasjon var den eneste prosessen ettersom assimilasjon bare er å ta i bruk skjemaer som allerede er etablert. Det som fører til endringer er akkomodasjonen og det er dette som utgjør selve læringsprosessen. Det som setter denne akkomodasjonsprosessen i gang er at barnet ikke lenger er tilfreds med den forklaringen de har godtatt til nå. For eksempel så har barnet kommet til et punkt hvor det ikke gir helt mening å si at «sola legger seg for å sove», og det har blitt en *ubalanse* mellom barnets tolkning og den informasjonen eller forståelsen det har for hvordan sola

fungerer (Imsen, 2010, s. 233). Denne typen ubalanse kan oppstå spontant og er ofte et resultat av alder og biologisk modning. Et typisk utviklingstrekk hos barnet er at samtidig som det blir eldre vil det også bli i stand til å se flere skjemaer i sammenheng samtidig. Denne ubalansen kan oppstå som et resultat av erfaring som gjør at den første assimilasjonen må revurderes (Imsen, 2010, s. 234). *Likevektsprinsippet* er en medfødt, selvregulerende prosess som settes i gang når barnet opplever «noe det ikke får til å stemme» og det er her vi finner drivkraften i den intellektuelle utviklingen og også i læringsprosessen. Trangen til indre likevekt er det som driver barnet til omstrukturering (akkomodasjon) og dermed til ny tolkning og erkjennelse. For barnets utvikling og læring er likevektsprinsippet det viktigste forklaringsprinsippet fordi det utgjør et sentralt aspekt ved *indre motivasjon* (Imsen, 2010, s. 234).

3 Metoder

Det finnes mange måter å innhente data til en forskningsbasert oppgave. Dette er det vi kaller metode. Innenfor dette har vi to kategorier, *kvantitativ-* og *kvalitativ metode*. Ved bruk av kvantitativ metode vil dataene som innhentes være forankret til spesifikke variabler, og metodene som benyttes til datainnsamling er standardiserte (for eksempel ekspertvurderinger, observasjon, intervju eller formell testing). Variablene som kommer frem fra datainnsamlingen kan uttrykkes i tallverdier. Datamaterialet kan beskrives med tabeller, grafiske figurer eller statistiske mål som gjennomsnitt, variasjon og korrelasjon. Disse dataene kan igjen analyseres ved hjelp av for eksempel varians-, faktor- eller regresjonsanalyse (Befring, 2015, sitert i Kaiser, 2015).

Ved bruk av kvalitativ metode benytter man seg av metoder som deltagende og ikke-deltagende observasjon, kvalitativt intervju, dokumentanalyse eller analyse og opptak av lyd eller bilde. Med disse medfølger også ulike etiske problemstillinger som har sine etiske prinsipper som det er viktig å overholde som konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av informantenes integritet (Fangen, 2022).

Til denne oppgaven ble det gjennomført tre intervjuer der alle informantene ble stilt de samme spørsmålene som skulle kunne bidra med å gi dybdekunnskap og en helhetlig forståelse av spesifikke kontekster (Grønmo, 2020a). Ordet intervju kan ofte få folk til å tenke på journalister og den type arbeid, men det kan også beskrives som «en samtale mellom to eller flere parter der den ene innhenter informasjon fra de(n) andre (Orgeret, 2018). Den samtalen er det intervjuene som er gjort i denne oppgaven vil være. Der intervjuet har kunnet oppleves som en generell samtale der jeg som forsker bare er veldig nysgjerrig og interessert i å lære mer fra informanten.

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven ønsker jeg å få svar på hvordan kroppsøvingslærerne jobber når de planlegger og gjennomfører sine kroppsøvingstimer. Det jeg da ønsker er å komme litt i dybden av deres praksis og høre mer om hvordan de planlegger, hvordan de gjennomfører og hvorfor de velger å gjøre det på den måten de velger.

Valget for innhenting av data falt til slutt på et kvalitativt forskningsintervju, og mer spesifikt et *semistrukturert intervju* eller *dybdeintervju* som det også kalles. Tjora (2021) skriver at denne typen

for intervju er veldig populær (s. 127). Mitt ønske var å kunne få frem mest mulig informasjon fra informantene gjennom intervjuet og for å få til det var jeg avhengig av å kunne skape en atmosfære der lærerne jeg intervjuet ble delvis styrt av de temaene jeg på forhånd hadde planlagt å spørre om. Derfor ble denne typen intervju et godt valg av metode da det er vanlig å skape en avslappet stemning og gi en tidsramme som er relativt romslig slik at informanten opplever at det er greit å ta seg tid og reflektere og sine egne erfaringer og meninger knyttet til temaet som forskningen omhandler (Tjora, 2021, s. 127). Selv om spørsmålene var planlagt på forhånd var det fortsatt mulighet for informanten å komme inn på digresjoner som de følte var viktig å dele. Det å la samtalen flyte og å tillate digresjoner fra informanten er positivt fordi det åpner opp for muligheter til å komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kan bidra til å gi viktig informasjon som kan være relevant for oppgaven (Tjora, 2021, s. 128). Muligheten informanten har til å utdype synspunktene sine og komme med tilleggsinformasjon er også noe Andersen (2020) trekker frem som et viktig moment ved bruk av kvalitative intervjuer og blir av han nevnt som en egnet metode for datainnhenting. En viktig årsak til at valget falt på å gjennomføre et kvalitativt dybdeintervju av de tre informantene til denne forskningen var for å kunne utforske nyansene i opplevelser og erfaringer som disse lærerne besitter.

En annen metode jeg vurderte å gjennomføre var observasjonsstudier. Siden oppgaven i stor grad handler om kroppsøvlingslærernes praksis og hvordan de gjennomfører sin undervisning tenkte jeg at det ville være lurt å faktisk se hva de gjorde og høre hvordan og hvorfor de gjorde det slik, altså observere det de gjør (Tjora, 2021, s. 62). Det som førte til at det ikke ble observasjon faller mest på at observasjonsstudier avhenger veldig av at man vet hvor og når man skal observere. I tillegg måtte jeg være sikker på at det jeg kom til å observere var noe som ville bidra med svar til problemstillingen min (Tjora, 2021, s. 64). Det ble vanskelig når oppgaven presiserer at det skal handle om elever på mellomtrinnet, men noen av lærerne som ble intervjuet hadde ikke undervisning på mellomtrinnet i denne perioden.

I tillegg opplevde jeg selv at jeg ikke hadde nok tid til å observere alle lærernes praksis, til tross for det Tjora (2021) skriver om at en meget begrenset mengde observasjon kan gi relativt mange nyttige tilleggsdata (s. 63).

3.2 Utvalg

I denne oppgaven vil du møte lærerne Karoline, Cornelia og Fredrik. Navn og kjønn på disse lærerne er fiktive for å holde intervjuobjektene anonyme. Disse lærerne har alle utdannelse som kroppsøvlingslærer og jobber i dag som nettopp det på 5.-7. trinn og i ungdomsskolen. Alle disse lærerne har erfaring med å undervise på mellomtrinnet. Alle tre har ganske lik oppfatning av begrepet *ballspill*.

Her kommer litt informasjon om lærerne som er intervjuet for å vise deres rolle i skolen og i kroppsøvlingsfaget, samt hvordan deres utdanning kan bidra til validitet og troverdighet. Her vil det også komme frem hvordan de forstår begrepet ballspill:

Karoline: Hun er utdannet lærer, med kroppsøving som en del av utdannelsen. Erfaringen hennes som kroppsøvlingslærer er omtrent 10 år.

Cornelia: Hun er adjunkt med friluftsliv og kroppsøving og veiledning og har erfaring med undervisning på mellomtrinnet på omtrent 20 år.

Fredrik: Han har lærerutdanning med kroppsøving som en del av utdannelsen sin. Erfaringen hans strekker seg mot rundt 20 år.

Valget av disse lærerne var gjennom et *strategisk utvalg*, og de ble valgt fordi de alle har egenskaper eller kvalifikasjoner som gjør at de er egnet til å kunne uttale seg i forhold til problemstillingen (Tjora, 2021, s. 144). Alle disse lærerne har mange års erfaring som kroppsøvlingslærer på mellomtrinnet og det virket dermed naturlig at de ville ha noe å fortelle om sin praksis med å planlegge og gjennomføre kroppsøvlingsundervisning.

3.2.1 Påvirkningsfaktorer

Det å skape en trygg ramme for informanten til selve intervjuet kan være en viktig brikke for å få informanten til å reflektere mer over sine egne erfaringer og dermed svare mer utdypende på spørsmålene som stilles (Tjora, 2021, s. 127). De tre lærerne som ble intervjuet er alle lærere jeg kjenner fra før. Det bekjentskapet kan ha vært en påvirkende faktor for hvordan de har håndtert intervjusituasjonen og måten de har valgt å besvare spørsmålene. Det å skape en atmosfære og en

ramme rundt intervjuet der informanten opplever det som trygt å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt er viktig for å få et godt intervju (Tjora, 2021, s. 132). Det at jeg har et kjennskap til informantene fra før kan ha bidratt til at de har følt det enda litt tryggere å åpne seg i intervjusituasjonen. Samtidig kan dette bekjentskapet også ha ført til at de har lagt restriksjoner på andre områder.

En annen ting som kan påvirke dataen som er samlet inn er at to av informantene ble intervjuet fysisk, mens den siste ble intervjuet over mail. Det gjør at de to som ble intervjuet fysisk ikke hadde like mye tid til å reflektere og tenke over hva de skal svare, slik informanten som besvarte spørsmålene på mail kunne.

3.3 Gjennomføring av intervju

Jeg startet med å finne ut hva jeg ønsket at denne oppgaven skulle handle om. Når det var gjort tok jeg steget videre med å finne ut hvem som kunne være best egnet til å besvare spørsmålene i intervjuet og gi meg den dataen jeg trenger til oppgaven.

Når jeg skulle gjennomføre intervju var det også nødvendig å kunne ta lydopptak slik at jeg hadde mulighet til å transkribere intervjuet senere. For å kunne ha lov til dette måtte jeg sende en søknad til Sikt, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD). Samtidig som jeg sendte inn søknad til Sikt skrev jeg også et brev til rektorene ved de aktuelle skolene for å høre om jeg kunne intervjuere deres lærere. Da hadde jeg på forhånd skrevet et brev som de fikk tilsendt (vedlegg 1) der jeg informerer rektor ved skolene om hva oppgaven handler om og de rettighetene informanten har dersom jeg skulle få tillatelse til å intervjuere en. Årsaken til at jeg valgte å forhøre meg med rektorene før jeg hadde fått godkjenning fra Sikt var for å kunne spare tid. Dersom jeg fikk grønt lys fra rektorene først og hadde avtalt med de lærerne jeg ville snakke med kunne jeg bare sette i gang med intervjuene så fort søknaden hos Sikt ble godkjent. I søknaden jeg sendte til Sikt måtte jeg også ha med en intervjuguide (vedlegg 2) som viste hva slags spørsmål jeg skulle stille i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden ble skrevet slik at den kunne bidra med å gi informasjon og svar knyttet til problemstillingen. Intervjuguiden i seg selv hadde mest en funksjon som et hjelpemiddel med noen konkrete spørsmål som måtte komme frem i intervjuet, samtidig var spørsmålene åpne slik at intervjuobjektet ble nødt til å svare mer utdypende enn kun ja og nei. Dette bidro også til at det kunne komme oppfølgingsspørsmål dersom det følte nødvendig at informanten kunne utdype

besvarelsen sin eller at det trengtes ytterligere forklaring. Bruken av åpne spørsmål var et bevisst valg. I journalistikken regnes lukkede spørsmål som den største av det de kaller «de 10 dødssynder», årsaken er så enkel som at svarene som ofte kommer fra lukkede spørsmål er ja eller nei og bidrar ikke med noe spesielt utdypende informasjon som vil være nyttig for oppgaven og forskningen (Østlyngen & Øvrebø, 2010, s. 312).

Når søknad var godkjent og rektorene hadde innvilget tillatelse til å intervjuere deres kroppsøvingslærere kunne jeg sette i gang med selve intervjuet. De to fysiske intervjuene ble det tatt opptak av med «nettskjema-diktafon»-appen. Disse opptakene ble senere transkribert slik at jeg fikk sitert kildene mine ordrett.

To av lærerne ble intervjuet fysisk og fikk noen av spørsmålene tilsendt i forkant av intervjuet. Dette valgte jeg for at informantene kunne forberede seg litt til intervjuet og dermed gi gode, utfyllende besvarelser. Det vil også gi dem muligheten til å vite litt mer hva intervjuet vil handle om uten at de nødvendigvis vet alle spørsmålene og ikke kan forberede et svar til alt. Den tredje læreren fikk spørsmålene sendt på mail. Årsaken til dette er at ene læreren jeg opprinnelig hadde hatt kontakt med ikke besvarte forespørselen om å gjennomføre et intervju, derfor måtte jeg finne en ny lærer. Grunnet lang reiseavstand tenkte jeg det var bedre å gjennomføre dette intervjuet over mail, det vil da si at ene informanten vil ha en bedre mulighet til å tenke gjennom alle svarene sine da alle spørsmålene blir sendt til informanten før de besvares.

Målet med intervjuene var å finne forståelse, meninger, holdninger, verdier, følelser, kunnskap og ferdighetene informantene har knyttet til å planlegge og gjennomføre kroppsøvingsundervisning med ballaktiviteter med fokus på elevenes progresjon. Dette plasseres forskningen innenfor en kvalitativ tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). Valget falt da på å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med tre lærere ved tre forskjellige skoler (Grønmo, 2020b). Tanken er at denne metoden skal bidra til å komme mer i dybden av de tankene, argumentene, refleksjonene og forståelsene disse lærerne besitter knyttet til planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med ball. Slik kan også lærernes forståelse av dette temaet komme til uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.4 Ethiske overveielser

Før jeg satte i gang med intervjuene måtte jeg tenke over noen etiske aspekter knyttet til informantene. Etikk er en viktig del av forskningen fordi troverdigheten av prosjektet er avhengig av at det er mulig å stole på forskerne (Regjeringen, 2022).

Som nevnt er det tre kroppsøvingslærere som er intervjuet der de forteller om sitt arbeid med planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning på mellomtrinnet. For å kunne intervju disse måtte jeg ha et *fritt, informert samtykke*. Grunnen til det er fordi ingen skal tvinges til å delta som informanter eller studieobjekter, og alle som godtar til å delta skal vite hva de sier ja til (Nyeng, 2021, s. 160). Alle informantene fikk tilsendt et samtykkeskjema der jeg beskrev hva intervjuet kom til å handle om samt de rettighetene de har som å anonymiseres og muligheten til å trekke seg fra intervjuet når som helst. Dette skjemaet måtte signeres og leveres tilbake til meg før jeg kunne starte intervjuet. De ble også informert om at intervjuet kom til å bli tatt opp i tillegg til hvordan opptakene oppbevares, hva de skal brukes til og hvor lenge jeg skal ha de før de slettes (Tjora, 2021, s. 180).

Gjennom intervjuet har jeg fått datamateriale som kan knyttes til de personene som er intervjuet. Det gjør at dette prosjektet, i følge NESH (2021), faller inn under personopplysningsloven §9 (s. 23). Jeg måtte derfor forsikre informantene om at all informasjon om dem som kan bidra til å identifisere hvem jeg har intervjuet ikke vil bli tatt med og at de vil holdes anonyme i oppgavebesvarelsen. Alle informantene ble tilbudt å kunne gjennomføre en sitatsjekk av eget intervju slik at de selv kunne forsikre seg om at deres identitet ble holdt anonym (Tjora, 2021, s. 190). Måten informantenes identitet ble holdt anonym på var ved å bruke fiktive navn i oppgavebesvarelsen og unnlate å bruke informasjon de har delt som kan gjøre det enklere å forstå hvem man har snakket med.

Mens jeg gjorde klart til intervjuene ved å sette opp lydopptaker og lignende hadde jeg en enkel samtale pågående med informantene. Grunnen til det var egentlig kun for å gjøre de vant med å prate sammen mens opptakeren var på plass. Fordelen med å bruke «nettskjema-diktafon»-appen er at den er på telefonen noe som gjorde at selve opptakeren ble litt glemt da man kanskje er mer vant til at det ligger telefoner på bordet. I likhet med Storteig (2003, sitert i Tjora, 2021) gjorde i

sine intervjuer av politipersonell, forsøkte jeg å ha et avslappet forhold til opptakeren og hadde heller fokuset på informanten. Jeg opplevde at vi klarte å ha en god flyt i samtalen og at også informanten ikke tenkte mye over at selve intervjuet ble tatt opp. (s. 181).

Jeg sørget også for å sette telefonen på «ikke forstyrret» slik at varslinger og annet ikke skulle avbryte eller stoppe intervjuet og opptaket.

Jeg tok også et bevisst valg ved å ikke gi for mye informasjon til informantene som skulle intervjues, men samtidig ønsket jeg at de skulle være noe forberedt på hva som skulle komme. Jeg valgte derfor å sende noen av spørsmålene på mail slik at de kunne være litt forberedt til intervjuet og visste litt mer spesifikt hva det ville gå ut på, samtidig som jeg holdt noe tilbake og informerte om at det var muligheter for oppfølgingsspørsmål som de da ikke var like forberedt på og måtte svare på sparket der og da.

Den tredje informanten fikk jeg ikke intervjuet fysisk, men tok alt over mail. Den delen gir dermed ikke samme mulighet til fri flyt i samtalen som med de to andre og det gjør at informanten får mer tid til å besvare alle spørsmålene som kommer. Selv om jeg også der hadde informert om muligheten for oppfølgingsspørsmål så blir det likevel ikke på samme måte ettersom disse spørsmålene ikke stilles samtidig som det ville blitt gjort fysisk, men heller som en oppsamlet spørsmålsrunde der alle oppfølgingsspørsmål kommer samtidig.

En ting som har vært viktig å tydeliggjøre er den relasjonen jeg har til de tre lærerne som er intervjuet og hvordan denne relasjonen kan ha påvirket deres oppførsel og besvarelse i intervjuet. Det at jeg kjenner informantene fra før av kan ha ført til at de har gitt andre svar enn de ville gjort hvis de ikke kjente meg. Kanskje føler de seg så trygge på å svare meg basert på bekjentskapet at de har vært veldig ærlige og åpne, eller kanskje har det bekjentskapet ført til at de har vært mer reservert med måten de svarer på og passet på hva de har svart.

Ved å redegjøre for det bekjentskapet jeg som forsker har til informantene kan man bidra til at de som måtte lese forskningen med et kritisk blikk kan ta sin egen vurdering på de tolkningene som er gjort på bakgrunn av dette.

3.5 Validitet og reliabilitet

I tillegg til de etiske overveielserne er også validitet og reliabilitet viktige begreper, og videre skal jeg se nærmere på validiteten og reliabiliteten knyttet til metodene som er benyttet for datainnhenting.

3.5.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet i data, er et begrep som brukes for å måle om undersøkelsen eller forskningen faktisk måler det den har til hensikt å måle (Sander, 2019). Den mest grunnleggende formen for validitet er *begrepsvaliditet* og innebærer at man *måler det man ønsker å måle*, altså at man kun holder seg til det fenomenet man ønsker å undersøke og ikke noe annet (Nyeng, 2021, s. 109).

I denne masteroppgaven er det benyttet et semistrukturert intervju med tre ulike kroppsøvingslærere som med sin kunnskap og erfaring skulle hjelpe til med å belyse problemstillingen min. Et viktig begrep i forhold til validitet er *gjennomskiktighet*, det handler om i hvilken grad jeg som forsker har vært tydelig på grunnlaget for de tolkninger og konklusjoner som er gjort i forskningen, og hvorvidt jeg har redegjort for hvordan analyseprosessen har lagt grunnlaget for mine konklusjoner (Silverman, 2006; Thagaard, 2011, sitert i Johnsen, 2014).

Bekjentskap med informantene: Jeg har vært nøye med å tydeliggjøre relasjonen jeg har med de tre lærerne som har blitt intervjuet da dette kan ha hatt en påvirkning på de svarene de har gitt og hvordan de har oppført seg under intervjuet. I følge Thagaard (2011, sitert i Johnsen, 2014) har ikke informantens posisjon til forskeren et bedre eller dårligere grunnlag for validiteten. Men det er viktig å definere sitt forhold til informantene slik at alle kritiske lesere kan gjøre en vurdering på sine tolkninger på bakgrunn av dette. Derfor har jeg vært nøye på å understreke mitt bekjentskap med lærerne som er intervjuet.

En svakhet i forhold til validiteten av denne oppgaven er antall informanter. Med kun tre informanter er det et begrenset antall erfaringer jeg får høre om. Med flere informanter hadde jeg potensielt kunnet fått en større variasjon i resultatene som igjen kunne styrket bredden av dataen som er samlet inn gjennom bruk av denne metoden.

En annen svakhet med mitt valg av metode er at jeg ikke har observert informantene og deres praksis. Det vil si at jeg kun kan basere meg ut fra den informasjonen de forteller meg i intervjuet om deres egen praksis og jeg har ingen måte å bekrefte eller avkrefte dette på.

En tredje svakhet som jeg oppdaget litt sent er spørsmålene i intervjuguiden. Jeg oppdaget sent at spørsmålene jeg stilte kunne ha vært bedre i form av at jeg kunne ordlagt meg annerledes slik at jeg kunne fått enda mer utdypende svar fra informantene.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller holdbarhet i data, handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, nærmere forklart, om dataene er til å stole på (Nyeng, 2021, s. 105). Man kan fint gjennomføre en reliabel, eller holdbar, undersøkelse uten at den gir noe svar på forskningsspørsmålet og løser det du egentlig trenger å hente data til. Nyeng (2021) beskriver reliabilitet som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for god forskning (s. 105). Hvor konkret er denne undersøkelsen og er dataene som er innhentet til å stole på?

Nyeng (2021) trekker frem to ting som skal forekomme for at vi kan sikre en tilfredsstillende reliabilitet. Den ene er at det foreligger samsvar i resultater mellom uavhengige målinger til samme tid, dette kalles or *intersubjektivitetskravet*. Den andre er at det skal være samsvar mellom målinger på flere tidspunkt og kalles *test-retest-kravet* eller kravet om repeterbarhet (s. 107). For eksempel i intervjuene med de tre kroppsøvlingslærerne er det ikke sikkert jeg stilte de rette spørsmålene for å få de beste svarene på problemstillingen. Dersom en annen forsker skulle gjentatt studien kunne det tenkes at denne personen hadde hatt andre spørsmål som igjen kunne ført til andre besvarelser fra informantene.

3.6 Analyse

Begrepet analyse stammer fra gammelgresk og betyr å løse, i den forstand at man deler opp til håndterbare biter og størrelser. Denne betydningen av begrepet er en illustrasjon på utvelgelsen og struktureringen av materiale etter endt materialinnsamling (Repstad, 1998, sitert i Anker, 2021, s. 17).

Det mest relevante for analysen i denne oppgaven vil være en *temasentrert tilnærming*. Det vil si at oppmerksomheten skal rettes mot bestemte temaer, og forskeren studerer informasjon om hvert av disse temaene hos alle informantene (Thagaard, 2013). Jeg vil derfor dele opp dataene i fire kategorier, lærernes fokus på ballkompetanse, lærernes planlegging av kroppsøvingstimene sine i forhold til progresjon, lærernes gjennomføring av kroppsøvingstimer med ball sine i forhold til progresjon, og til slutt vil jeg også se hvilke metoder lærerne tar i bruk i arbeid med progresjon.

For å lettere finne frem til informantenes besvarelser utarbeidet jeg et eget system med transkripsjonen der jeg kategoriserte intervjuet på samme måte hos alle tre og la inn de besvarelsene som tilhørte til hver enkelt kategori der de passet inn.

3.6.1 Lærernes forståelse av ballkompetanse

Som nevnt i kapittel 3.5.1 om validitet er det en svakhet knyttet til intervjuguiden og intervjuet som jeg oppdaget senere der jeg opplevde at enkelte av spørsmålene jeg hadde stilt kunne vært ordlagt annerledes. Men alle lærerne benytter seg mye av ball i sine kroppsøvingstimer og to av tre lærere sier de er tydelige på at de legger til rette og tilpasser aktivitetene og øvelsene slik at nivåforskjellen ikke skal være så synlig, eller ut ifra de ulike kompetansenivåene elevene er på når det gjelder ballaktiviteter.

3.6.2 Lærernes planlegging av kroppsøvingsundervisningen

I planleggingsfasen av kroppsøvingstimene er det noe variasjon i de tre lærernes praksis. En av lærerne trekker frem bruk av Kunnskapsløftet som benyttes for å sjekke hvilke elementer som skal være med og tilpasse valg av aktiviteter i forhold til årstider og hva som kan gjøres inne og ute.

En annen nevner at det over tid har blitt lettere å planlegge siden hun med årene har kunnet få danne seg en øvelsesbank som hun tar utgangspunkt i. Selve planleggingen tar som regel for seg en idrett som deretter brytes ned til ulike aktiviteter og øvelser som totalt sett vil gå over en periode på flere uker. Her er lærerens mål som hun ønsker at elevene skal oppnå der aktivitetene planlegges ut ifra dette målet. Ved å ha temaer som varer over en lenger periode vil det bli lettere å kunne se progresjonen til elevene.

Den siste læreren er den eneste som spesifikt trekker frem at alle skal kunne føle at de har bidratt og fått utviklet seg selv som det viktigste fokuset når kroppsøvingstimene skal planlegges. Her legges det også opp til å bruke de elevene som har erfaring med en idrett som passer til en aktivitet eller øvelse og la de få dele sin kunnskap med andre elever som igjen kan føre til at flere finner glede i å delta i aktiviteten og på den måten kan utvikle sin egen kompetanse.

3.6.3 Lærernes gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med ball

En av lærerne trekker frem at ballen benyttes i stor grad i form av kanonball og stikkball da dette er enkle øvelser å ha som ekstra fyll når det passer seg. Ellers nevner han egeninteresse som spiller inn for valget av å benytte ball i sine timer da man ofte har et større repertoar av aktiviteter knyttet til det og at det da kan bli lettere å vise frem øvelsene for elevene.

For de to andre går det mer i å ta utgangspunkt i en ballidrett, men at man har øvelser og aktiviteter med variasjoner som gjør at den idrettslige delen ikke er like fremtredende. Et eksempel på en slik variasjon er å spille fotball i blinde der ballen har en bjelle inni seg slik at man kan høre hvor ballen befinner seg.

I tillegg er det også viktig for begge at elevene er aktive i kroppsøvingstimene. Derfor har de aldri tradisjonell stikkball som en aktivitet, grunnen til det er fordi det ofte kan føre til inaktivitet dersom man blir tatt tidlig og den som tok dem aldri blir tatt. Da velger de heller å ha en regel der man må gjøre en øvelse eller løpe før man er på banen igjen. På den måten er det aldri noen som er ute og bare sitter og ser på og venter på å bli fri igjen.

3.6.4 Lærernes metoder knyttet til progresjon

Når det gjelder lærernes praksis i forhold til elevenes progresjon forteller alle tre at de legger inn tilpasninger av aktiviteten i form av ulike varianter av en øvelse eller legger til steg som forenkler øvelsen og samtidig bidrar til at elevene tar et steg mot det som er målet for øvelsen. Et eksempel på det er Fredrik som trekker frem volleyball som eksempel der det kan være vanskelig å holde ballen i lufta over flere trekk, men at det forenkles ved at elevene får lov til å la ballen sprette en gang mellom hvert slag før de går videre til å prøve å la den gå uten å sprette.

De to andre lærerne har mer variasjoner og tilpasninger av øvelsene som retter seg mot elevene og deres nivå. Disse variasjonene og tilpasningene skal bidra til at det nivåforskjellene blant elevene i

klassen ikke skal være like synlige og at alle elevene skal kunne oppleve at dette er en aktivitet de mestrer og som kan være morsom å delta i.

4 Resultater

I denne delen vil jeg vise resultatene som har kommet frem etter intervjuene som ble gjennomført til denne oppgaven. Resultatene deles inn i de ulike temaene på samme måte som kapittel 3.6.1 – 3.6.4.

4.1 Lærernes forståelse av ballkompetanse

Lærerne har alle tanker knyttet til begrepet ballspill og både Karoline og Cornelia trekker frem samspill som noe de har fokus på når de hører ballspill, selv om de begge føler seg klar over at det ikke er det de fleste forbinder med ordet i dag. Cornelia er også bestemt på at det er samfunnet som har endret begrepets betydning og fått det til å være synonymt med begrepet ballidrett.

Jeg tenker nå sånn, samspill da. Gjøre hverandre gode. Men det tror jeg ikke er liksom... i samfunnet da er det så enkelt at her skal det være konkurranse. Vi skal kåre en vinner. Men det er ikke jeg ute etter i ballspill-begrepet i kroppsøving da. Da er det mer den danninga og spillet, lære å forstå spillet og gjøre hverandre gode, få med alle da. Og det er jo en SVÆR utfordring.

Fredrik er ganske enig der og sier at ballspill har mer i seg enn det man først tenker. Han er av oppfatningen at de aller fleste tenker spesifikke idretter som fotball, håndball, basket og så videre når de hører begrepet ballspill. Han er enig i at disse idrettene inngår som en del av begrepet, men det er ikke i nærheten av å være helheten av begrepets betydning. Han trekker frem at generelt alle øvelser der ballen blir brukt også er å regne som ballspill.

«Ti-trekk, som egentlig går mye mer på samarbeid, men har ballspill i seg. Fordi det går på øye-hånd-koordinasjonen og ja, alt sånt. Så jeg tenker man må tenke at det er både idrett, øvelser og andre aktiviteter bare det inneholder ball.»

4.2 Lærernes planlegging av kroppsøvingsundervisningen

I planleggingsbiten har de tre lærerne noen ting de gjør likt, og noe de gjør forskjellig. Karoline bruker gjerne aktiviteter på nytt nå som hun har vært lærer noen år og fått lagd seg det hun kaller en «øvelsesbank».

Jeg planla veldig i detalj de første årene jeg jobbet som lærer, men nå har jeg en øvelsesbank som jeg tar utgangspunkt i. Hvis vi feks skal spille basketball så vet jeg hva vi skal gjøre de neste tre-fire ukene. Jeg planlegger alltid «bakover». Det vil si at jeg har et mål som jeg ønsker at elevene skal oppnå, og så planlegger jeg aktiviteter og øvelser der etter. Vi har ofte temaer som varer over en lengre periode slik at vi får sett progresjonen til elevene.

Det å planlegge for lenger perioder av gangen er noe Karoline alltid har prøvd å få til, men hun sier det er noe hun er blitt enda mer bevisst på nå i senere tid i ny jobb på ny skole. Årsaken til at hun velger å gjøre det sånn er fordi «det er lettere å gi en helhetlig vurdering av elevene når man kan se progresjonen over tid.»

Hun forteller også at i forhold til ballspill eller ballaktiviteter så planlegger hun undervisningen ut fra forskjellige mål som igjen avhenger av hvilken aktivitet det er snakk om. Dersom tema er ballkoordinasjon så er målet i seg selv å få bedre øye-hånd- eller øye-fot-koordinasjon, mens hvis de gjennomfører spill som volleyball er det andre mål elevene må kunne, som samhandling og regler.

Der Karoline har mål som elevene skal oppnå i fokus nevner Cornelia læreplanen før hun sier:

«Målet i seg selv er nok at du skal klare å gjennomføre spill eller en aktivitet uten konflikt der du klarer å få elevene til å hjelpe hverandre.»

Hun trekker frem et eksempel fra en økt med basket der noen av elevene som spiller basket aktivt på fritiden synes noen av aktivitetene er kjedelige. Da har hun oppmuntret til at de kan bruke sine egenskaper til å få andre til å like aktiviteten og bli bedre. Hun fortalte disse elevene at for å få de andre til å være med og ha lyst til å spille med de må de kanskje prøve å spille medelevene sine gode.

Cornelia nevner at med erfaringen så vet hun også hvilke aktiviteter som funker og ikke, men samtidig mener hun det fort blir kjedelig for læreren så det kan være lurt å prøve nye ting også. Hun er ikke så fan av «å *snu bunken*», altså at hun som lærer alltid tar i bruk tidligere undervisning og bruker det samme opplegg som de alltid har gjort (Sandvoll & Allern, s. 308).

Fredrik på sin side sier han i ny og ne tar en titt på Kunnskapsløftet for å sjekke elementene som skal være med dette blir gjort samtidig som han tar en vurdering på hvordan året ser ut finner ut hvilke aktiviteter som kan gjennomføres inne og ute og når på året det kan gjøres. Han legger til at i perioder der været er varierende, som vinteren, tidlig vår og høsten så lages det to separate opplegg for undervisningen. Da lages det et eget opplegg for aktiviteter inne og et som gjelder utendørs.

4.3 Lærernes gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med ball

Et av hovedfokusene i denne oppgaven er ballaktiviteter og kroppsøvlingslærernes praksis knyttet til det. På spørsmål om hva slags forhold de tre lærerne hadde til ballspill i kroppsøving svarte alle tre at de brukte det en del, men årsakene til hvorfor det tas i bruk er varierende.

Karoline er helt ærlig på at hun bruker en del ball i sine timer.

Jeg tror årsaken til at ball ofte blir brukt i min undervisning er fordi det dekker veldig mye av det vi jobber med i kroppsøvlingsfaget. Har man en ballaktivitet jobber man ofte med flere elementer, som for eksempel samarbeid, FairPlay, koordinasjon, innsats. Det er også fine aktiviteter for elevene til å forstå ulikheter mellom seg selv og andre. Dette gjør at jeg krever mer av de som er «gode» til å bidra i økta på en positiv måte, mens de som synes det er vanskelig må være villig til å ta i mot veiledning.

Fokuset på samarbeid og Fair Play står også høyt hos Cornelia som sier at hun bruker en del ball, men mest som et læremiddel for å få inn samspill blant elevene og for at de skal kunne forholde seg til regler og kjøreregler som skal bidra til at det blir et godt spill og flyt med bevegelse sammen med de andre. Hun legger til at hun aldri gjennomfører økter som er rene idretter, men legger alltid til noen ekstra elementer som gjør det lettere å jevne ut eventuelle forskjeller på nivå som kan være i en klasse. Slik tilpasser hun undervisningen sin ut ifra de forutsetningene som er i klassen, som igjen

bidrar til deres evner, interesser og kulturelle og sosiale tilhørighet blir tatt hensyn til når økta gjennomføres (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 164).

Videre forteller hun at hun kanskje har hatt rundt et kvarter med ren fotball, men at hun da valgte å dele hallen i tre deler med skillevegger der de hadde tre «soner» de kunne velge mellom:

- En del for de som mener de skal bli proffe fotballspillere.
- En del for de som har spilt litt fotball og synes det er gøy å spille i friminuttet og lignende.
- En del for som hater fotball som da får holde på for seg selv.

«Da blir det krangling med de fotballspillerne, også blir det okei for de i midten, de som mener de selv er dårlige fotballspillere de har det kjempe artig og kan flire av hverandre og utvikle hverandre med at de har lavterskel.»

Tanken her er da at alle kan spille på en måte som er tilnærmet likt ditt nivå noe som igjen åpner for at det kan bli mer aktivitet fremfor at alle skal spille sammen og at enkelte skal bli utpekt eller være selvutpekt som den dårligste som ingen vil gi ballen til og dermed blir inaktiv og kun står og ser på.

Cornelia mener at det synlige skillet mellom hvem som er gode og dårlige er en faktor som bidrar til at enkelte, som regel de «dårlige», trekker seg unna aktiviteter. Dette er fordi når hver enkelt elevs nivå blir såpass tydelig i alle aktiviteter. Dette er også en medvirkende årsak til at hun gjennomfører den pedagogiske differensieringen fordi hun mener at gjennom å isolere ut ifra ferdigheter kan det gjøre at de kan svake elevene kan utvikle seg bedre ferdigheter og spille seg gode, mens de som er selvutnevnt gode blir gående å gnage på hverandre. Det fører til at de ikke nødvendigvis får spilt så mye, men heller bruker tid på å krangle.

Hva gjelder egen undervisningspraksis har Cornelia allerede nevnt at hun omtrent aldri gjennomfører rene ballidretter, men heller varianter av idrettene som fører til at alle kan delta og bli inkludert, fremfor at de som er selvutnevnt gode alltid får skinne. I tillegg er gjennomfører hun idretter eller varianter av idretter som ikke er så populære at gjennomføres blant elevene på fritiden. Årsaken til det er hun tydelig på.

Med fotball så er det mye så gitt fra skolegården og fritiden hvem som behersker det og hvem som driver med det, mens sånne små norske ballidretter, de er litt sånn lavere nivå.

Terskelen for å være med er større, som innebandy. Det er noen som driver med det, men det er liksom ikke majoriteten. Alle har et forhold til fotball som gjør at det blir... selvutnevnte sjef.

En variasjon av fotball som hun har prøvd er å kombinere det med dans. Det å se sammenheng mellom finter og rytmer og gjøre det om til en dans. Hun prøvde også å la de spille fotball i blinde der de brukte en ball med en bjelle inni. Men hun opplevde at selv da var det mange som maste om fotball, der hun enkelt svarte at «Ja, vi har hatt fotball». I tillegg til fotball og innebandy trekker hun frem volleyball og håndball som idretter hun er innom. I tillegg gjennomføres det andre typer lagspill som er knyttet til ulike ballidretter som eksempelvis *Kjegletyven* eller *Kongeball*. Hun har også gjennomført en type lag-stikkball som hun hadde i vinter. Her er det flere variasjoner som skiller seg fra den tradisjonelle stikkballen. Den største forskjellen er jo at det er lag og ikke individuelt. Det kan være at det er fire lag på banen der målet er å slå ut de andre lagene. Blir man tatt så må man gjennomføre en øvelse som en slags straff før man er med igjen. I tillegg blir hele laget straffet selv om bare én deltaker på laget blir tatt.

Her opplevde Cornelia at det ble et skikkelig samhold mellom elevene, de klarte å sentre til hverandre, spille taktisk ved å trekke seg nærmere en motspiller og stenge den personen i et hjørne. Men hun erfarte også at det var en aktivitet som fungerte bedre på yngre elever. De eldre, på mellomtrinnet, er stort sett opptatt av seg selv og fikk ikke helt den lag-biten til å fungere.

Det er mye enklere å få inn nye, samlende øvelser med ball og sånn på de små for de har ikke blitt så formet av den konkurransebiten eller «jag-et». De er mye mer sånn «ja, dette kan vi gjøre sammen. Dette løser vi sammen». Også forklarer jeg dem, så er de mye mer gira på det, mens tar du det til en 7. klassing så er det mer sånn at de har blitt fortalt opp gjennom årene at «jeg kan bli så god jeg bare vil. JEG kan bli så god. Jeg, jeg, jeg, jeg, jeg» er veldig stort hos enkelte.

Valget med at elevene i stikkball skal gjennomføre en slags straff er et bevisst valg fra Cornelia som skal bidra til mindre inaktivitet i kroppsøvingstimen. Det er en motsetning til den tradisjonelle stikkballen der man må sette seg ned og vente til den som skjøt deg blir tatt. Er man da så uheldig at man blir tatt av en som er god og klarer å unngå å bli tatt selv kan det ta lang tid før man kommer ut igjen og man får dermed ikke deltatt like mye. Da mener Cornelia at det er bedre å legge inn en

aktivitet som belønnes med å kunne være med i leken eller spillet igjen så fort man har fullført «straffen» sin. Er man da rask med å gjennomføre vil man raskere kunne være med igjen og man får vært mer aktiv. Samtidig får det tvunget de elevene Cornelia kaller «genetisk late», eller de som egentlig ikke gidder og som egentlig gleder seg til å bli tatt når det er vanlig stikkball for da «slipper» de å delta. Hun opplever suksess ved å gjøre det på denne måten.

«De gjennomfører det, men noen har «gå sakte aksjon», mens andre er gira. Så igjen så får man på en måte flytta hele massen i den retninga vi vil.»

Karoline følger også samme filosofi som Cornelia. Selv om temaene handler om idretter er det ikke dermed gitt at gjennomføringen av aktivitetene er lik «standard» måten å spille det på. Hun er som regel innom volleyball, fotball, håndball, basketball, ballskole og en del andre forskjellige ballaktiviteter som kanonball og stikkball med ulike tilpasninger. «Veldig sjeldent spiller vi «standard» variantene av disse.»

Spesielt *ballskole* er noe hun gjennomfører flere ganger i løpet av et år med elevene. Hun sier det for eksempel kan være en fin oppvarmingsøvelse for å få i gang kroppen, men at det i hovedsak jobbes med elevenes øve-hånd-koordinasjon, men hun sier det også er enkelt å ha øvelser der man får stimulert øye-fot-koordinasjonen. Her får da elevene en eller flere baller som de skal bruke til å gjennomføre forskjellige øvelser. Disse øvelsene blir vist av lærer som står i midten av en sirkel som er lagd av elevene.

I forhold til tilpassede varianter trekker Karoline frem stikkball og kanonball. Hun begrunner, i likhet med Cornelia, valget av å ha tilpasninger av disse aktivitetene med at standardversjonen ofte fører til mye inaktivitet for mange elever og at det gjør det enklere å «melde seg ut» for de elevene som ikke synes faget eller aktiviteten er like interessant. Måter hun tilpasser på kan være ved å ta i bruk flere baller slik at det blir mer å følge med på for elevene og de får trent konsentrasjonen, avgrensning av området for å gjøre det vanskeligere å være langt unna de med ballen, utvide område for de som er tatt slik at de kan løpe på siden og stikke seg inn derfra, at de kan gjennomføre en øvelse for å bli med i spillet igjen. I stikkball har hun også en variant der elevene mottar en vest som de må ta på seg når de blir tatt også skal man fortsette å prøve å ta de som ikke har vest.

Fredrik forteller at han hans bruk av ballspill som hoveddelen av undervisningen har vært i perioder der han anslår at 1/5 – 1/6 av kroppsøvingstimene i løpet av et skoleår går til aktiviteter med ball. I

tillegg til det kan det være andre timer der tema er noe annet, men at det i slutten av en time kanskje avsluttes med noe stikkball eller kanonball. Spesielt under korona ble ball mye brukt siden de måtte være mye ute og det var enkelt å få til med de områdene de hadde tilgjengelig. Samtidig er han klar på at det er fort gjort å falle i en felle og ha «for mye» ball fordi de høyeste stemmene roper om det og man kan fort glemme å se til de andre og hva de trives med av aktiviteter. Men han legger ikke skjul på at han har lett for å kjøre ball, mye fordi det er noe han trives med selv og gjennom egen erfaring har et større repertoar av aktiviteter som er knyttet til diverse ballidretter. Det gjør at det er mye lettere å vise og forklare aktiviteten for elevene, men han er fortsatt bestemt på at han må klare å ta seg selv i det og si til seg selv at *«nei, nei! Nå må vi gjøre noe annet»*.

Fredrik har også, med 7. trinn, gjennomført elevstyrte perioder. Her får elevene, sammen i par, mulighet til å ta ansvar med både planlegging og gjennomføring av en kroppsøvingstime der de står fritt til å velge innholdet. Her opplever han at det blir mye ball, både fra guttene og jentene. Han understreker at det ikke er noen tvang til at alle elevene må gjøre dette, men det er heller et tilbud til elevene slik at de kan få mulighet til å være med og påvirke undervisningen og gjøre den slik de vil ha den. Fredrik liker også den delen med at elevene får prøve seg på «lærersiden» av en time, som å få kontakt med alle sammen og får ro til å forklare når det trengs, rett og slett at de kanskje får seg en liten «a-ha-opplevelse» i hvordan lærerrollen er.

Her er undervisningspraksisen til Cornelia helt annerledes. I hennes timer er det stort sett lærerstyrt. Elevene kan selvsagt komme med ønsker, men hun opplever at de aktivitetene som elevene foreslår som regel blir foreslått for konkurransebiten og muligheten til å kunne vise seg frem. Hun trekker frem tradisjonell kanonball som et eksempel og forteller at det elevene ønsker med det er for det første fordi de vet det er en aktivitet de selv behersker så godt at de vil få den populariteten med seg selv fordi de er gode. *«MITT lag vinner fordi JEG er så flink»*. Igjen trekker hun frem det å legge inn varianter av spillet, nettopp for at disse elevene ikke skal være fullt så dominerende.

4.4 Lærernes metoder knyttet til progresjon

Den pedagogiske differensieringen til Cornelia som ble nevnt i kapittel 4.3 bidrar til at hun får muligheten til å være mer tilstede hos de elevene som kanskje kan finne på å trekke seg litt unna aktiviteten eller undervisningen fordi de ikke liker ball. Hun sier at det som oftest er rundt 5-6 elever i hver klasse hun har som inngår i den kategorien. Det hun gjør da er å la de være sammen slik at de kan få utviklet seg i sitt eget tempo. Samtidig har hun merket at, ved å la de være på en og samme gruppe kan hun enkelt vie mer tid til å vise og lære dem, mens de som behersker aktiviteten bra kan være for seg selv. Dette fører til at hun enklere kan følge opp og gi eventuelle tips og triks de kan følge for å kunne bli enda flinkere.

Hun trakk også frem et eksempel fra en hendelse på hvor enkelt progresjon kan være der hun hadde en elev som ikke kunne være med på basket fordi de ikke kunne sprette en ball. Da tenkte hun «Okei, hvordan skal vi løse det her?». Den samtalen med eleven utspilte seg på denne måten:

Cornelia: «Kan du holde ballen i hendene dine?»

Elev: «Ja.»

Cornelia: «Kan du slippe ballen? (Her sørget hun for at det ble brukt en ball med god sprett.)»

Elev: «Ja.»

Cornelia: «Når du slipper ballen, så vil den sprette opp igjen. Da tar du den i mot. Fanger ballen. Så slipper du den igjen. Så gjør du det tre ganger, også når du klarer å ta i mot og slippe ganske kjapt så prøver du bare å slå ballen med begge hender. Også kan vi da om en uke eller to ta ram ballen igjen og du kan prøve med en hånd og slippe ballen.»

Samtidig påpeker hun viktigheten av å forsikre eleven om at det er helt i orden å gjøre det i sitt eget tempo og dersom det kommer noen unødvendige kommentarer fra andre er hun veldig påpasselig og gir beskjed om at de har nok med å passe på seg selv og heller gir de flinke andre utfordringer som er mer tilpasset deres nivå. Hun avslutter med hvor viktig det er å ha oversikt og det at hun både kjenner elevene, men også har bygget en relasjon med dem.

Fredrik bruker også tilpasning som en metode for å kunne se progresjon. Som i volleyball som er en idrett han opplever som vanskelig med for unge elever, det å faktisk klare å holde ballen i lufta over

en lenger periode er det ikke alle som får til. Grepet han ofte gjør da er å tillate at ballen kan sprette en gang mellom hver gang noen tar den. Mestrer man dette kan man da prøve å avansere øvelsen og se om de nå klarer å få det til uten at ballen spretter mellom hver gang den slås.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte de funnene fra de tre intervjuene og knytte det opp mot både teori og tidligere forskning knyttet til dette emnet. Med tanke på det begrensede utvalget jeg har hatt kan jeg kun uttale meg om den informasjonen jeg har fått fra de tre lærerne som er intervjuet og se på likheter og ulikheter mellom deres praksis. Det har likevel vært veldig lærerikt å høre erfaringen fra disse tre kroppsøvingslærernes praksis når det kommer til planlegging og gjennomføring av ballaktiviteter og progresjon. Jeg har fått kommet litt i dybden av lærernes holdninger til disse to temaene, men også tatt det videre til å få en forståelse for deres valg og handlinger gjennom at de forklarer hvordan og hvorfor de har valgt å gjennomføre ting på nettopp den måten.

Vi har nå sett tre ulike læreres praksis for planlegging og gjennomføring av undervisning i kroppsøving knyttet til progresjon i ballaktiviteter på mellomtrinnet. Det som har kommet frem gjennom intervjuene med disse lærerne er at alle lærerne har sine metoder for planlegging og gjennomføring, samtidig som det er mulig å se noen faktorer som de kan ha felles. Vi skal nå se nærmere på dette og drøfte funnene fra intervjuene opp mot teori og tidligere forskning.

5.1 Lærernes forståelse av ballkompetanse

Cornelia har forklart hvordan hun ikke har noen interesse av å se hvem som er best i de ulike aktivitetene, men heller ønsker å få frem det beste hos alle elevene og legger opp undervisningen slik at disse elevene skal kunne få til de øvelsene de gjennomfører.

Eksempelet med eleven som syntes det var vanskelig å sprette en basketball er et godt eksempel på dette og ikke minst Vygotskys teori om proksimale utviklingssonen og hva eleven klarer med hjelp og hva eleven klarer alene (Imsen, 2010, s. 258). I dette tilfellet slet eleven med å sprette en basketball frem til læreren ga noen tips der de startet enkelt med å slippe ballen i bakken og ta den i mot når den kom opp igjen. Derfra kunne eleven selv ta steget fra å slippe ballen og ta i mot, til å etter hvert kunne sprette den. Denne formen for tilpasset opplæring kalles *organisatorisk differensiert undervisning* og innebærer at elevene deles i grupper ut ifra deres forutsetninger. (Fosse, 2016, s. 423). Gjennom denne måten er det mulig for læreren å skille elevene ut i fra for eksempel de ulike nivåene de befinner seg på og dermed få en oversikt over hvem som kan trenge å få mer veiledning en andre slik at de kan få den hjelpen de trenger for å forbedre sine ferdigheter.

Elevene vil også kunne få mulighet til å øve på de ferdighetene de trenger å øve på for seg selv eller med andre som er på samme nivå fremfor å være med de som er veldig gode.

Men det er også noen negative sider ved dette. Selv om nivåforskjellen ikke blir så synlig i selve gjennomføringen av aktiviteten, vil det fortsatt være synlig i form av hvem som går hvor. Det kan også føre til at læreren kan føle at de må tilbringe mer tid hos de elevene som er på et lavere nivå og at de sterkere elevene dermed ikke får like mye oppfølging eller mulighet til å avansere i sine øvelser. Det krever at læreren har et godt øye til hele klassen og hele rommet, noe som kan være vanskelig om man har en klasse på over 20 elever.

Måten Cornelia snakker om hvordan hun ønsker at elevene skal opptre i ballaktiviteter oppleves som at hun har en lik forståelse for begrepet ballkompetanse slik det står forklart i kapittel 1.3. Hun vil mye heller se elever som opplever mestring og glede i aktiviteten de holder på med, uansett hvilke forutsetninger de måtte ha.

Karoline legger vekt på at man gjennom ballaktivitet kan jobbe med flere elementer der hun trekker frem samarbeid, Fair Play, koordinasjon og innsats. Hun nevner også at det er fine aktiviteter for å lære elevene å forstå ulikheter mellom seg selv og andre, slik kompetansemålene også nevner. Dette med ulikheter gjør også at hun krever mer av de elevene som er «gode» til å bidra i økta på en positiv måte, mens de som synes det er vanskelig må være villig til å ta imot veiledning. Både

Karoline og Cornelia ser ut til å ha en del likheter i sin tilnærming til de ulike elevenes behov for tilpasning, men der Cornelia gjør endringer både i elevmassen og i aktiviteten velger Karoline å kun legge variasjonene til aktivitetene. Disse variasjonene kan være i form av antall baller i stikkball, avgrensing av området, utvide området for de som er tatt slik at de kan skyte seg fri fra flere vinkler, gjennomføre en øvelse for å komme inn igjen. Dette kan føre til at hun kan ha alle med på aktiviteten og dermed lettere ha oversikt over alle elevene. Samtidig kan det også føre til at ulikhetene i nivå blir mer synlig siden alle spiller sammen.

Dette er en motsetning til hvordan det oppleves at Fredrik forstår ballkompetanse. Her nevnes det ikke så mange idretter eller aktiviteter og øvelser som kan minne om ballidretter. Det han nevner er kanonball eller stikkball som en avslutningsøkt. Han begrunner det med at han opplever det som en aktivitet som det er god stemning fra de aller fleste å avslutte med og som alle synes er gøy. Her

oppleves det ikke som om ballkompetanse er det som er mest i fokus, men heller samholdet i klassen og det å ha en god opplevelse av timen.

5.2 Lærernes planlegging av kroppsøvingsundervisningen

«Undervisningsplanlegging handler om å tenke systematisk igjennom undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og hvordan undervisningen skal praktisk tilrettelegges. Planlegging av undervisning gir også mulighet for å sikre at det er et samsvar mellom det du ønsker at studentene skal lære, hvordan undervisningen gjennomføres og hvilke vurderingsformer du bruker.» (Universitetet i Oslo, 2022). Dette sitatet er hentet fra nettsiden til UiO (Universitetet i Oslo), men gjelder vel så mye på mellomtrinnet som for studenter.

Funnene av intervjuene har vist at de tre lærerne har varierende tanker for planleggingen sin, samtidig som det kommer frem noen likhetstrekk. Lærerne forteller at de i større grad baserer mye av undervisningen sin på erfaring, det vil si at de har undervist såpass lenge nå at de er i stand til å gjøre seg opp en formening om hva som funker og hva som ikke funker avhengig av hvilken elevgruppe de har med seg. Dette avhenger selvsagt også av at de har en relasjon med klassen og elevene. Hvorvidt det å basere mye av undervisningsplanleggingen sin på erfaring kan ha både positive og negative sider. Opplegget som tas i bruk vil være kjent for læreren som har brukt det før og kan på mange måter være lettere å formidle for elevene, samtidig er det ikke gitt at det fungerer like bra med en ny klasse hvis man ikke har reflektert over at det er en kontinuerlig endring i elever, fag og rammebetingelser (Sandvoll & Allern, 2016, s. 308). Denne metoden for planlegging er kjent som «å snu bunken».

Ut ifra intervjuene opplevdes det ikke som om disse lærerne bare hadde klipp og lim på gammelt opplegg og sier seg fornøyd med det. Det de snakker om når det gjelder å planlegge ut ifra erfaring handler om å planlegge en økt slik de vil ha den, men at de kan ta i bruk en aktivitet eller to som de kan ha brukt før som de føler passer inn med det de skal ha som tema for den økta, som Karolines «øvelsesbank» der hun har alle øvelsene og aktivitetene hun har brukt før og som kan hentes ut dersom det skulle passe seg.

En metode for planlegging som tas i bruk er den Karoline benytter seg av der hun starter med å ta for seg et mål for undervisningen før hun jobber seg bakover og setter opp aktiviteter eller øvelser

som hun tenker skal få elevene til å oppnå dette målet. Denne egenskapen eller metoden er det McCutcheon og Milner (2002, sitert i Sandvoll & Allern, 2016) i sin studie kaller «*backward building*» (s. 309). Med denne metoden vil man som lærer ha eleven i fokus ettersom man tar for seg et mål som man ønsker at elevene skal oppnå i løpet av økta eller perioden man har dette tema. Videre blir man nødt til å finne aktiviteter som man tenker kan være nyttig for å oppnå det målet de skal nå. Gjennom planleggingen må man også ha elevene i fokus og prøve å tenke seg ut hvordan man ser for seg at elevene skal kunne klare å komme seg gjennom dette og oppnå det ønskede målet. Utfordringen med denne metoden kan være å sette et mål som vil være mulig å oppnå for alle elevene uansett hvilke forutsetninger de måtte ha. Målene må også være lagt opp slik at man kan finne øvelser og aktiviteter som ikke oppleves som for vanskelig av de svake elevene eller for lett for de sterke. Denne metoden kan også minne om mål-middel-planleggingsmodellen som Sandvoll & Allern (2016) skriver om. Den ble grunnlagt av amerikanske Ralph Tyler, som også anses som en sentral talsmann for denne modellen. I denne modellen blir altså undervisning vektlagt som en systematisk, trinnvis prosess der fire spørsmål må besvare i undervisningsplanleggingen:

- 1) Hva er målene for undervisningen?
- 2) Hvilke læringserfaringer må til for at elevene kan nå målene?
- 3) Hvordan organisere disse læringserfaringene på en mest mulig effektiv måte?
- 4) Hvordan avgjøre hvorvidt målene er nådd?

Men hvor enkelt er det egentlig å planlegge et opplegg som også legger til rette for at alle elever, uansett forutsetning og nivå, skal kunne oppnå det målet som er satt? Og hvordan skal man kunne avgjøre hvorvidt målet er nådd hvis elevene er på ulikt nivå?

Det har vært rettet massiv kritikk mot denne metoden, der en av de store innvendingene var at pedagogikk ikke kan reduseres til teknisk rasjonelle handlinger, fordi vi har å gjøre med mennesker og møter mellom mennesker (Gundem, 2003, sitert i Sandvoll & Allern, 2016, s. 311). Man kan ikke se på undervisning som en lineær prosess fra et mål, via aktiviteter for å nå målet, til vurdering av hvorvidt målet er nådd (Imsen, 1997, sitert i Sandvoll & Allern, 2016, s. 311). Dette er tre aspekter ved undervisning som foregår samtidig og kan dermed ikke fremstilles som atskillelige faser.

Karoline nevner også at hun liker å planlegge for lenger perioder av gangen fordi det gir henne mulighetene til å gi en helhetlig vurdering av elevene når man også kan se progresjonen over tid. Da tar hun ofte for seg spesifikke mål som hun planlegger undervisningen ut fra, for eksempel med

ballkoordinasjon der hun forteller at målet i seg selv er å få bedre øye-hånd-, eller øye-fot-koordinasjon. Det er nettopp dette Sandvoll & Allern (2016) skriver at undervisningsplanlegging handler om. Det å sette mål som elevene skal klare, sette sammen et innhold for undervisningen som elevene skal gjennom som læreren mener kan ha en betydning for elevenes læring og på den måten ta et bevisst valg for hvordan undervisningen skal gjennomføres (s. 307).

Det å ha en periodeplan for et emne bidrar også til at man vet hva som skal skje i de neste øktene og man har tid til å kunne forbedre den eller de ferdighetene man jobber med. Mye trening på de samme elementene over en lenger periode er det som trengs for å kunne forbedre en eller flere ferdigheter og anbefaler derfor å gjenta de samme øktene flere ganger der man med jevne mellomrom justerer litt på detaljene (Nasjonal digital læringsarena, u.å.).

Flere av lærerne er også opptatt av å ikke gjøre nivåforskjellene så synlige og velger å ta høyde for dette når de planlegger undervisningen. Da er det som regel planlagt et opplegg med variasjoner som skal bidra til å jevne ut disse ulikhetene. Disse ulikhetene kan være at elevene er på forskjellig nivå hva gjelder ferdigheter, kunnskaper eller har andre interesser og mål. Uansett faktor betyr det at alle elevene har ulike forutsetninger for læring. Dette kan, ifølge Hiim og Hippe (1998, sitert i Sandvold & Allern, 2016) defineres som de psykiske, fysiske, sosiale eller kulturelle og faglige muligheter og problemer elever har på ulike områder med tanke på den aktuelle undervisningen (s. 312).

De tre lærerne snakket også om hvor viktig relasjonsbygging er for at de skal kunne planlegge sine timer og legge til rette for de ulike forutsetningene som er å finne i en klasse. Den tilpasningen er noe elever i grunnskolen og i videregående skole har lovfestet rett på. Det innebærer at elevene har krav på at undervisningen er tilpasset de fysiske, psykologiske, sosiale og det faglige nivået de er på relatert til kompetansemålene, men for å kunne tilpasse undervisningen best mulig til den enkelte elev er det altså viktig at læreren har en relasjon og har kjennskap til elevenes ulike forutsetninger (Sandvold & Allern, 2016, s. 312). For Cornelia er det viktigste for henne når hun planlegger sine timer at alle elevene får en følelse av at de har kunnet bidra i aktiviteten samtidig som de opplever at de har fått utviklet seg selv og sine ferdigheter, i tillegg så trekker hun frem den egenskapen å kunne delta i en aktivitet med andre uten å ødelegge.

Brattenborg & Engebretsen (2015) trekker også frem årstider som en faktor det er viktig å forholde seg til for å kunne vite hvilke aktiviteter det er hensiktsmessig å gjennomføre til ulike tidspunkt (s. 75). Det er noe Fredrik tar høyde for gjennom å lage to separate opplegg så man har noe å ta i bruk uansett vær på dager og i løpet av årstider der været kan variere veldig.

Dette er en god måte å være forberedt til økta på uansett vær, men det er ikke alltid like enkelt å ha tid til å planlegge to separate opplegg for en og samme time der man tar for seg været som en faktor. Det kan oppleves som veldig tidkrevende, og i en ellers hektisk hverdag er det ikke gitt at man alltid har mulighet til å gjennomføre det.

5.3 Lærernes gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med ball

Nå har vi fått et innblikk i hvordan praksisen med å planlegge kroppsøvingstimene fungerer for de tre lærerne, men hvordan gjennomfører de undervisningen sin? Og er det i tråd med måten de planlegger på?

Alle tre lærerne var tydelige på at det brukes mye ball i deres timer, men det kom frem at de alle hadde ulike grunner og tanker til hvordan den ballen ble brukt med tanke på hvilke aktiviteter de valgte å gjennomføre i sine timer og hva fokuset deres er. Både Karoline og Cornelia benytter seg av ideene til ulike idretter der ball brukes, men går bort fra den tradisjonelle varianten av disse idrettene. De velger heller å gjøre tilpasninger og lage variasjoner som de sier skal bidra til å gjøre nivåforskjellene mindre synlige, samtidig som det åpner for at flere kan føle en mestring med aktiviteten.

Cornelia baserer ikke aktivitetene sine med ball utelukkende på ballidretter, for henne betyr ballspill eller ballaktivitet at ballen kun brukes som et hjelpemiddel som skal kunne tilføre et ekstra element i aktiviteten. Et eksempel på dette er i styrketrening, hvor ballen fungerer som et hjelpemiddel i ulike øvelser knyttet til basis styrke. Det som ofte har skjedd da er at elevene har glemt at de faktisk gjennomfører styrketrening, men tenker at de får holde på med ball hele kroppsøvingen. Når de da oppsummerer timen og får forklart at de har hatt styrke så blir de litt overrasket fordi de ikke tenker på aktiviteten som en styrkeøkt, men en økt med ball.

I tillegg er hun også mer glad i å ta i bruk de ballidrettene som ikke er en like dominerende fritidsaktivitet blant elevgruppa. Da opplever hun at et større antall av elevene er på et

nybegynnernivå og dermed gjør at det ikke er en gruppe som er veldig dominerende. Hun forteller videre at dette er noe hun opplever bidrar til at flere tør å prøve og feile mer da det ikke er noen «eksperter» i klassen som skal gjøre narr eller lignende. Slik Cornelia forklarer dette kan det forstås som at det å bruke denne typen aktiviteter som er nytt for alle vil kunne bidra til at det blir en aktivitet der alle elevenes nivå i aktiviteten utvikles mer eller mindre samtidig. Det gjør også at hun kan veilede hele klassen i fellesskap da dette er ukjent for alle.

Det oppleves som om det er en sammenheng mellom Cornelias planlegging og gjennomføring av undervisningen. Der hun nevnte at hun var opptatt av å få en time der alle inkluderes og at alle skal kunne føle at de har bidratt og fått utviklet seg selv. Måten hun snakker om sin egen praksis til gjennomføring av timene sine gjør at mye tyder på at hun hele tiden har en rød tråd fra planlegging til gjennomføring der elevene er i fokus og viktigheten av å la alle ha en god opplevelse. Der alle elevenes bidrag teller like mye, uansett forutsetninger og at de har en følelse av at de har fått utviklet og forbedret seg selv i den aktiviteten eller øvelsen, som igjen kan bidra til en mestringsfølelse i en idrett.

En ting alle tre lærerne er opptatt av er å fremme de medmenneskelige egenskapene som å hjelpe hverandre til å bli bedre, samarbeide og bidra til at alle får en god opplevelse av aktiviteten de gjennomfører. Dette er også noe som er forventet at elevene skal kunne hvis man ser på Kompetansemålene, LK20, som blant annet sier at elevene etter 7. trinn skal kunne «forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I den overordnede delen av læreplanen trekkes også elevenes sosiale læring fram som en viktig del. Der skrives det at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Det påpekes også at elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre og at den sosiale læringen foregår både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Videre skriver de at egenskapen å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. I tillegg er dialog en sentral del innen sosial læring og det er skolen som skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Derfor presiseres viktigheten av å fremme kommunikasjon og samarbeid som skal kunne bidra til å gi elevene mot og trygghet til å ytre sine egne meninger og til å si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Cornelia har nevnt at hun gjerne setter elever i par eller grupper der elevene blandes på tvers av nivået de er på. Tanken hennes her er at

de elevene som har kunnskap om en aktivitet eller øvelse fra en idrett på fritiden skal kunne være til hjelp med å veilede og gi tips til de elevene som ikke er like sterke. De elevene kan på en måte brukes som hjelpelærere og frigjør læreren litt mer og åpner muligheten for at de elevene som trenger ekstra veiledning kan få det (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 55). Dette passer med Vygotskys tanke om at læring og utvikling er et resultat av sosialt samspill. Han var opptatt av hvordan dette samspillet best kunne struktureres slik at utviklingen på det indre, psykologiske planet kunne bli stimulert best mulig (Imsen, 2010, s. 261). «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd.». Også i LK20 trekkes samspill frem som en viktig del av fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Sett i lys av Vygotskys tanker om samspill og det hans læringsteori sier om at barn kan utføre en handling i samspill med andre før de kan utføre det alene, og LK20 kan man argumentere for at fokus på samarbeid og sosialt samspill er en måte å jobbe på for at elevene skal kunne få læring og oppleve mestring i faget i ulike aktiviteter og øvelser.

Fredrik begrunner sin bruk av ball med at det er lett å kunne legge opp til og trekker frem at gymsalen de har disponibel ikke er av de største noe som gjør det vanskelig å gjennomføre andre aktiviteter som krever en del utstyr med full klasse. Da ender det ofte opp med stikkball eller kanonball. Det virker derimot ikke som om det er et fokus på at elevene skal ha noe progresjon eller lignende, men heller en enkel løsning som han vet er til glede for elevene. Det Fredrik derimot gjør som ingen av de andre lærerne har nevnt er å få inn elevmedvirkning i sine timer. Elevmedvirkning har blitt stadig viktigere i skolen, så viktig at det i august 2012 ble fastsatt en bestemmelse i forskrift til opplæringsloven om tid til arbeid med elevråd og elevmedvirkning. I tillegg til opplæringsloven er det rammer og føringer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet for elevmedvirkning som gjelder for all opplæring i alle fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Fredrik forteller at det ofte blir ballspill i timene hans når han har hatt elevstyrte perioder med 7. trinn. Da skal elevene sammen i par få ansvar for å planlegge og gjennomføre en økt i kroppsøving. Her opplever han at det dukker opp mye ball. Han understreker at det ikke er tvang at de skal gjennomføre, men et tilbud der elevene kan få være med å påvirke undervisningen og potensielt få den økta de selv måtte ønske seg. «... også får de jo også se litt på hvordan det er å stå på den andre siden. Å prøve å få litt kontakt med hele gjengen. Kanskje få litt aha-opplevelser sjølv.» Dette er også i tråd med læreplanen som sier at «kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse

oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Her står det spesifikt at faget skal bidra til at elevene skal praktisere både samspill og medvirkning.

Hvorvidt man får sett så mye progresjon i ballaktiviteter med denne metoden er ikke godt å si. Det virker mer som om Fredrik heller ønsker å la elevene få en mulighet til å få ha aktiviteter de selv kan sette pris på og som de kanskje føler de ikke får så ofte. Det kan på mange måter også være læring eller tips til læreren om aktiviteter og øvelser som kan brukes senere i en kroppsøvingstime som gir litt mer variasjon til det de ellers har. Det er også i tråd med LK20 og de tverrfaglige temaene som har kommet. Spesielt om demokrati og medborgerskap hvor det står at «faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid.»

Som tidligere nevnt benytter Cornelia seg av og til av metoden som Brattenborg & Engebretsen (2015) kaller *pedagogisk differensiering*, der læreren delte inn elevene ut fra ferdighetsnivå slik at alle kunne delta i aktiviteten sammen med andre som var på omtrent samme nivå fremfor å ikke delta i det hele tatt fordi de ikke blir sett på som gode nok av de andre (s. 168). Et annet navn for denne metoden er organisatorisk differensiert undervisning. Med denne metoden kan man unngå at elever som synes en aktivitet eller øvelse er vanskelig havner i skyggen av de sterkere elevene. Ved å gruppere de ut fra de nivåene de er på vil man kunne samle de elevene som trenger litt ekstra veiledning og man kan hjelpe de i fellesskap fremfor å måtte gi de samme instruksjonene flere ganger til hver enkelt. Det som kan bli vanskelig med denne metoden er å ha full oversikt over alle elevene og hva de gjør, med mye fokus på de elevene som kan ha behov for ekstra veiledning kan man fort miste tiden noe som gjør at man ikke får med seg hva de sterkere elevene gjør og eventuelt får veiledet de til å ta en øvelse som kan være mer krevende for dem i forhold til deres nivå.

For å kunne gjennomføre en slik metode kreves det at læreren har god relasjon og kjennskap til elevene i klassen de underviser i. For å få denne relasjonen er læreren avhengig av å ha noen egenskaper, som å være snill, ha humor og godt humør. Samtidig må man kunne stille faglige krav til elevene som også er tilpasset ut ifra de ulike elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 62).

Det er også viktig at læreren, med sin kunnskap om elevgruppa, er godt nok kjent med aktiviteten som skal gjennomføres for å kunne dele inn de ulike nivåene av ferdighet på riktig måte slik at det blir tilpasset den nivåforskjellen som er å finne hos elevene i klassen, det er også viktig å kjenne til

de ulike elevene i klassen slik at de blir fordelt riktig. På den måten kan elevene få utfordret seg mot andre som er på omtrent samme nivå uten at ulikhetene blir for store, og etter hvert kan det bli aktuelt å gå over til neste steg. Der kommer altså progresjonen inn.

Denne pedagogiske differensieringen er en metode som passer med Vygotskys læringsteori om den proksimale utviklingssonen som omhandler det at et barn kan utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. Måten Cornelia tar i bruk denne pedagogiske differensieringen passer godt her med tanke på det denne læringsteorien sier i forhold til tilpasset opplæring og det at undervisningen ikke skal være lagt på det nivået som eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå slik at eleven er nødt til å «strekke seg litt». Samtidig må det ikke ligge utenfor det området som eleven har mulighet til å beherske (Imsen, 2010, s. 261). Denne metoden lar elevene trene på ulike ferdigheter i sitt tempo sammen med andre som er på samme nivå frem til de mestrer det såpass godt at de er klar til å gå videre til det neste steget som er vanskeligere.

Det som er viktig når det skal deles inn slik er at man passer på at det ikke blir for vanskelig eller for lett. Som nevnt var en del av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen om at aktiviteten skal ligge på et nivå som er noe mer avansert enn det eleven allerede er i stand til å gjennomføre, samtidig som det skal være oppnåelig for eleven. Det er også en måte for eleven å tøye sine egne grenser for hva de klarer eller tror de klarer, noe som også trekkes frem i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Både Karoline og Cornelia trakk frem ulike måter de benyttet seg av tilpasset opplæring på i form av å gjøre endringer på øvelsene og aktivitetene for å jevne ut nivåforskjellene eller gjøre de mindre synlig. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært et begrep som har eksistert i skolen i snart 40 år, men forskning viser at det er begrenset hvor mye eller ofte det blir gjennomført i skolen (bl.a. Nilsen 1993, Dale og Wærness 2004, sitert i Fosse 2016, s. 420). Hvorvidt dette bidrar til å jevne ut nivåforskjellene eller gjøre de mindre synlig er et annet spørsmål. Vi kan se nærmere på den variasjonen både Karoline og Cornelia sier de bruker i stikkball. Her har de et ønske om å både gjøre nivåforskjellene mindre synlige, men også unngå inaktivitet blant elevene. Dette gjør de ved å legge inn at man må gjennomføre en «straff» i form av en styrkeøvelse eller løping når man blir stukket. Når dette er gjennomført kan man gå inn på banen igjen og være med i spillet. Med denne varianten kan man bidra til at elevene som blir stukket ikke blir sittende så lenge å vente på å komme ut igjen, som man ville gjort i den tradisjonelle stikkballen der man ikke kommer ut før

personen som har tatt deg blir tatt selv. Da er det veldig kjedelig hvis man tidlig blir tatt av en av de som aldri blir tatt selv. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at man ser noe mindre av nivåforskjellen blant elevene. Snarere tvert i mot da det kan bli veldig synlig hvem som ofte må ut og ta «straff» før de kommer inn igjen, mens de som er gode ofte blir værende på banen uten å måtte ta noen «straffer». Dette kan igjen gjøre opplevelsen av aktiviteten kjip for elevene som ofte må ut og ta denne «straffen» før de kommer inn igjen. Cornelia legger også til at det alltid er noen som gleder seg til stikkball og håper de skal bli tatt slik at de kan «slappe av». For dem kan det da oppleves som kjipt at det ikke lenger er en mulighet, men de gjennomfører «straffen» sin og Cornelia opplever at selv de elevene som regel kommer mer inn i spillet og opplever at de synes det er morsommere når man får vært aktiv i en større del av undervisningen.

5.4 Lærernes metoder knyttet til progresjon

I forhold til progresjon har vi sett at både Fredrik, Cornelia og Karoline bruker tilpasning av aktiviteter som sin metode for å fremme progresjon hos elevene. Selv om de benytter seg av samme metode har vi også fått se at de har hver sin måte å utføre disse metodene sine på. Der Fredrik gjør endringer i reglene i selve aktiviteten for å kunne gjøre det enklere velger Cornelia å ta i bruk pedagogisk differensiering der elevene fordeles ut fra nivået de er på innen aktiviteten. På den måten kan elevene oppleve trivsel ved å spille med andre elever som er på mer likt nivå som dem selv. Karoline har en annen tilnærming som går mest på utstyr og det rundt som banestørrelse, men også litt med tanke på regler som skal kunne være til hjelp for flere. Men hvor mye progresjon får de ut av disse metodene?

En viktig faktor for at en metode skal fungere er å ha gode relasjoner med elevene man har. I relasjonsbygging er en viktig kvalitet hvordan vi klarer å se barn og at vi forsøker å forstå barn og unges behov og ser forbi handlingen, men heller hva som er årsaken til handlingen deres (Ringereide, 2021).

Fredrik forteller at han har jobbet noe med progresjon i ulike ballidretter med elevene. Han trekker blant annet frem volleyball som et eksempel der han snakker om forenkling av aktiviteten eller øvelsen. Han er klar på at med for unge elever kan det være vanskelig å klare å holde ballen i luften gjennom flere trekk slik volleyball spilles, derfor har han valgt å forenkle det litt ved å starte med at de skal spille med at det er lov å la ballen sprette en gang i bakken. Da blir progresjonen å gå fra å

spille med ett sprett mellom slagene, til at man klarer å spille mens ballen er i lufta. Ellers trekker han frem andre idretter som basket og fotball. Der man i basket skal gå fra å være i en læringsfase for pivotering og lay-up, til å faktisk kunne bruke det i spill eller aktiviteter som kan minne om en spillsituasjon. Innenfor fotball nevner han å lære seg finter og det å ha kontroll på ballen mens man beveger seg.

Dette kan minne om «hel-del-hel»-metoden, der elevene trener på ulike delmomenter av aktiviteten eller spillet før de etter hvert setter det sammen til en helhet. Det kan bidra til å øke kvaliteten på spillet ettersom den er avhengig av kvaliteten på spillernes kunnskaper, forståelse og ferdigheter. Dette gjelder både i spillets delmomenter, men også i deres evne til å sette alle delmomentene sammen til en helhet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s 117). Noen eksempler på slike delmomenter kan være ballkontroll (individuell), pasning, mottak, medtak, skudd, dribling og finter og så videre. Selv om alle disse tingene er egenskaper som er viktige eller nyttige å ha kjennskap til når man driver med idretten eller leker som minner om idretten, oppleves det ikke som om progresjonen til elevene er det som er viktigst i denne praksisen. Læreren har ingen konkrete eksempler på hvordan man kan jobbe med disse egenskapene som nevnes, hvilke steg som kan tas for å gradvis komme til det nivået som er målet. Han viser heller ikke til noen eksempler fra egen praksis som sier noe om hvordan han har jobbet med elevene for at de skal kunne klare den progresjonen som han nevner.

Videre ser vi på Karoline og hennes praksis knyttet til progresjon, og som vi tidligere har nevnt har hun hatt progresjon i tankene gjennom å planlegge kroppsøvingsundervisningen sin for lenger perioder av gangen med det samme tema, det valget begrunner hun med at det bidrar til å kunne gi en helhetlig vurdering av elevene fordi hun da er i stand til å kunne se progresjonen over tid. Samtidig sier hun at hun opplever den progresjonen som mer tydelig når hun har kunnet ha kroppsøving med samme klasse eller trinn over flere år, som 5.-7. trinn enn om hun kun har de i ett år. Da er det ikke like enkelt å se progresjonen, og legger til at hun synes det er for få timer i uken til at de for jobbet nøye nok med temaene over tid. Det positive med denne metoden er, som hun selv sier, muligheten til å lettere se om det er progresjon hos elevene når man får muligheten til å se de jobbe med samme tema hver uke over en lenger periode. Men det kan også by på vanskeligheter i form av at det kan oppleves som ensformig eller at det ikke er nok variasjon i aktivitetene som gjør at det etter hvert ikke blir utfordrende nok. Variasjon trekkes frem som et gunstig virkemiddel med tanke på motivasjon hos elevene, men også for å kunne skape en bred og variert bevegelseserfaring

(Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 117). Det å ha nok variasjoner av ulike delmomenter kan bidra til at elevene til slutt føler mestring i selve spillet som helhet.

Det oppleves som at hun anser elevenes progresjon som viktig og noe hun tar på alvor. Hun både planlegger og gjennomfører kroppsøvingstimer med elevenes progresjon i bakhodet og prøver å tilrettelegge undervisningen slik at elevene skal kunne få den progresjonen de trenger for å nå det ønskede målet.

På spørsmål om Cornelia har progresjon i tankene for sine kroppsøvingstimer var hun rask med å svare «så absolutt!». Hun forteller at hun har fulle dager med hvert trinn fra 5.-7. og at hun planlegger for hver time avhengig av hvilken klasse som kommer. Hun har ofte samme tema med hvert trinn, men tilpasser ut ifra nivået som er på disse trinnene. Her trekker hun frem eksempler på at hun gjør endringer basert på trinnene hun har, men også innad på trinnene som at en klasse på 7. trinn kan ha et høyt nivå, mens en annen klasse kan være på et lavere nivå og at alt må tilrettelegges hele tiden. I tillegg tilrettelegger hun også på individuell basis innad i klassene. Hun nevner her at det er forskjell på elevene og at for å få progresjonen er det noen som må dra lenger på den ene øvelsen før man behersker den, mens andre kan gå fortere gjennom og gjøre flere aktiviteter fordi de behersker det bedre. Hva som er årsaken til at noen kan lære noe raskere enn andre kan ha flere årsaker, men uavhengig av dette oppleves det som om Cornelia er nøye i arbeidet med å tilpasse undervisningen der hun tar i betraktning både elevenes fysiske, motoriske eller psykiske forutsetninger, men også evnene, interessene og kulturelle og sosiale tilhørigheten deres (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 164).

Måten Cornelia snakker om progresjon i forhold til sin egen undervisning gjør at mye tyder på at dette er noe hun virkelig jobber med og for. Spesielt med de elevene som trenger ekstra veiledning da det virker som om hun er veldig for å få opp og frem de elevene som det kan oppleves trenger en ekstra dytt.

6 Avslutning og konklusjon

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvordan jeg opplever at resultatene jeg har fått fra intervjuene har svart på problemstillingen jeg stilte i begynnelsen av oppgaven og ut i fra det komme til en konklusjon. Problemstillingen for denne oppgaven var «*Hvordan planlegger og underviser lærere i kroppsøving på mellomtrinnet for å videreutvikle elevenes ballkompetanse?*»

En ting jeg er sikker på er at det ikke er noe fasitsvar som sier at «dette er den rette måten å planlegge og utføre din kroppsøvingstime på». Jeg har fått høre erfaringer, tanker og metoder fra tre ulike kroppsøvingslærere der alle har en oppfatning av at det de har gjort stort sett fungerer og at det er metoder de ofte gjentar med flere klasser og trinn. Jeg har fått litt tanker og ideer til egen undervisningspraksis og hvordan jeg ønsker å ha timene mine for å best mulig ta vare på alle elevene og se deres behov.

Ut i fra de besvarelsene og den innsikten jeg har fått fra disse informantene kan det se ut til at fokuset på progresjon er noe variert hos de tre lærerne som er intervjuet, til tross for at alle tre nevner at det er noe de tenker på. Det kan virke som om det går gjennom tre nivåer der en lærer har lite fokus på progresjon, en annen er mer midt i mellom, mens den tredje jobber mye med det i sine timer.

Vi har sett på praksisen til Karoline, Cornelia og Fredrik der alle tre har både likhetstrekk ved sine metoder samtidig som vi tydelig ser en del forskjeller mellom deres arbeid. Et eksempel er den pedagogiske differensieringen som Cornelia av og til benytter hvor hun enkelt kan samle sammen de som føler et behov for litt ekstra veiledning og lære de noen tips og triks i fellesskap fremfor å måtte gjøre det samme flere ganger ved å gå til hver enkelt av dem. Da vil hun også få brukt mindre tid på det og dermed ha mer tid til overs til å være til støtte for resten av klassen. Som oppgaven har vært inne på er det jo også negative sider ved dette som for eksempel at hun det ikke er like lett å ha kontroll eller fokus på de elevene som ikke trenger like mye veiledning og at de kanskje ender med å seile sin egen sjø og ikke får den veiledningen de trenger fordi andre elever krever mer av tiden til læreren.

En annen metode, som også ble tatt i bruk av Cornelia, er å sette to og to elever sammen i par der de er på ulikt nivå. Da kan man få brukt egenskapene til de som har erfaring og kunnskap med aktiviteten til å hjelpe de elevene som ikke er like vant med den. Det bidrar til at læreren får mulighet til å hjelpe andre som kanskje trenger det enda mer. Samtidig er det en god trening på det sosiale og det kompetansemålet om å forstå hverandres ulikheter og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Arbeidet med samhold var et av emnene alle lærerne nevnte som en viktig del av deres undervisningspraksis og noe de har fokus på. Flere har også vist til eksempler i egen praksis til hvordan de bruker elevene til å hjelpe hverandre slik at det kan bli lettere for læreren å tilbringe mer tid med de elevene som opplever vanskeligheter med en øvelse eller aktivitet. Dette passer også fint med det læreplanen sier om den sosiale læringen og at «alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar», videre skrives det også at «Slik den enkelte bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For Karoline sin del kan det oppleves som at hun er kjent med progresjonsbegrepet og tenker noe over det når hun både planlegger og gjennomfører aktivitetene sine, men det virker samtidig som at det ikke er det som står høyest på lista over hva hun mener er viktig å jobbe med for elevene. Praksisen hennes viser til at hun kan ha progresjon i tankene når hun planlegger for timene hun skal ha. Der hun blant annet spesifikt nevner progresjon knyttet til det å ha perioder med ulike temaer i kroppsøvingen og dette begrunnes med at det er lettere å se progresjonen over tid. Sett bort i fra det så snakker hun lite om progresjonen og praksisen hennes. Det kommer ikke frem noen konkrete eksempler fra hennes egen praksis der hun nevner spesifikke økter med som sier noe om hvordan progresjonen kommer frem hos elevene.

Fredrik på sin side har dratt frem noen eksempler fra noen idretter og hvordan det kan jobbes med progresjon i ulike delmomenter der. Men det er kun volleyball eksempelet han nevner som noe han faktisk har gjennomført, de andre eksemplene tar kun for seg delmomenter uten at det er noen eksempler fra egen praksis til hvordan det kan jobbes med progresjon der. For Fredriks del kan det virke om han er mer opptatt av å få det sosiale og samspillet i klassen til å fungere og at det er det som er viktigst for han.

Alt i alt oppleves det som om progresjon knyttet til ballkompetanse ikke er det som er mest i fokus i kroppsøvingen. Det kommer frem at lærerne har forståelse for begrepene og kan se momenter av arbeid med progresjon i sin praksis når de tenker over det, men det er få konkrete eksempler som viser at dette er noe det jobbes mye med. Mye kan se ut til at ligger i underbevisstheden og at det blir en del av deres gjennomføring selv om de ikke nødvendigvis tenker over det når de står der med elevene. Men det virker som om det er noe lærerne tenker over når de planlegger, selv om det kanskje ikke alltid kommer like tydelig frem i gjennomføringen.

7 Veien videre

Gjennom denne studien har det kommet frem at de tre lærerne alle kommer til å fortsette å bruke ball og aktiviteter med ball i sine kroppsøvingstimer fremover. Vi har fått sett noen metoder som noen kroppsøvingslærere bruker i sin praksis der de har fortalt om jobben de gjør knyttet til progresjon i ballkompetanse. Det som kan være interessant å se på er hvordan kroppsøvingslærere varierer sine øvelser og aktiviteter knyttet til ballidretter for å gjøre de mindre idrettsrettede og på den måte få en interesse fra flere elever til å delta.

Et forskningsområde det kan være interessant å se nærmere på er å observere kroppsøvingslæreres praksis knyttet til begrepet ballkompetanse. Hvordan forstår de begrepet? Hvordan planlegger de for at elevene skal oppnå det de ser på som ballkompetanse? Hvordan ser en kroppsøvingstime ut der fokus er på ballkompetanse og hvordan får lærerne denne kompetanse læringen frem for elevene? Det å kunne se med egne øyne hvilken tilnærming kroppsøvingslærere har og om det er variasjoner av det som kan gi ulike resultater i forhold til ferdighetene til elevene. Klarer de å få med seg alle elevene? Hvordan tilrettelegger de for de elevene som trenger mer veiledning enn andre?

Det hadde også vært spennende å se hvordan kroppsøvingslærere jobber med progresjon, ikke bare knyttet til ballaktiviteter, men generelt i kroppsøvingsfaget. Hvordan forstår de begrepet progresjon? Hvilke metoder tas i bruk? Er det store variasjoner på praksisen hos ulike lærere eller i ulike områder? Hvilke metoder tas i bruk? Hvorfor akkurat disse metodene? Hvordan planlegger de for elevenes progresjon? Hvordan kommer progresjonen til syne i deres undervisning? Det å se og observere lærernes praksis i tillegg til å snakke med de og se om det man observerer samsvarer med det de sier eller om det tolkes forskjellig.

Selv er jeg veldig glad i både idretter og aktiviteter med ball og jeg skulle gjerne hatt mye ballaktiviteter i kroppsøvingstimene. Samtidig er jeg opptatt av at alle skal trives og oppleve kroppsøvingsfaget som gøy og lærerikt og som et fag der det er greit å være på ulikt nivå. Jeg ønsker å skape en opplevelse for elevene om at ballaktiviteter kan være gøy uansett hvilke forutsetninger en måtte ha og selv om man ikke har interessen for det og et sted der det er rom for å spørre andre i klassen om hjelp som man vet har mer kunnskap eller kompetanse enn dem selv i

en aktivitet eller idrett. Det hadde derfor vært veldig spennende å se hvordan jeg kan utvikle og jobbe med min egen praksis og tilnærming for å kunne gi elevene den beste opplevelsen de kan få og som kan gjøre at man får med seg flest mulig elever på alle aktiviteter uansett hvilke forutsetninger eller interesser de måtte ha.

Referanser/litteraturliste

Andersen, G. (2020, 16. april). *Kvalitative intervjuundersøkelser*. Nasjonal Digital Læringsarena.

Hentet 19. april 2023 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:1db7bf3c-3a7b-44af-b632-e3c5ff2a999e/resource:201ce19e-7011-49a6-b415-91fd42d5dfe9>

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. Hentet 12. mai 2023 fra

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Fosse, B. O. (2016). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 420-436). Cappelen Damm Akademisk.

Grønmo, S. (2020a, 5. oktober). *Innholdsanalyse*. Hentet 19. april fra <https://snl.no/innholdsanalyse>

Grønmo, S. (2020b, 3. november). *Kvalitativ metode*. Hentet 19. april 2023 fra

https://snl.no/kvalitativ_metode

Haga, M., Trana, L. & Sigmundsson, H. (2016). Teoretiske perspektiver på utvikling og læring. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 36-57). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hanssen, A. (2019). *Ballspill i kroppsøving: En kvalitativ studie om seks kroppsøvingslærere sin oppfatning og gjennomføring av ballspill i videregående skole, og læreplanen sin påvirkning på dette* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.

Hauge, A. (2021). *motorikk*. Hentet 17. april 2023 fra <https://sml.snl.no/motorikk>

- Haugen, T., & Moser, T. (2016). Hva er motorikk?. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 18-35). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, R. M., Pettersen, S. A. & Fredriksen, P. M. (2016). Utvikling av fysiske egenskaper hos barn og unge og konsekvenser for motorikken. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk: I et didaktisk perspektiv* (s. 72-94). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johnsen, J. (2014). *Ballspill i skolen: Et kasusstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg i videregående skole* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Kaiser, M. (2015, 27 april). *Kvantitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 12. mai 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kvalvaag, M. W., Algrøy, E., Egeland, O. V. & Røynesdal, Ø. (2022). Ballspillundervisning i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. Hentet 15. februar 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kompetansemal/ballspillundervisning-i-kroppsoving/325636>
- Mathisen, G. (2006). *Teorier om læring av motoriske ferdigheter – utvikling og konsekvenser* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktkjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.

Møller, L. (2017). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 143-169). Cappelen Damm Akademisk.

Nasjonal digital læringsarena. (u.å.). *Hvordan planlegge trening*. Hentet 26. mai 2023 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:89f902cb-98f4-4acc-be79-d3e2f40a8bf1/topic:1:b1e69bba-c409-4a7c-8ef6-9a2bacdc4e23/resource:bb321f1d-d151-45c2-8641-074a9a7f2f77>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nilstun, C. (2021). *basis*. Hentet 17. april 2023 fra <https://snl.no/basis>

Nyeng, F. (2021). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Orgeret, K. S. (2018, 12. september). *Intervju*. Hentet 19. april 2023 fra <https://snl.no/intervju>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. Utg.). Cappelen Damm AS.

Regjeringen. (2022, 9. desember). *Etikk i forskningen*. Hentet 29. april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>

Ringereide, R. A. (2021, 2. september). *Bygge gode relasjoner*. Hentet 6. mai 2023 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:0ac0db3e-7455-4c9d-8f41-d926ff6b9876/topic:1:ea83ed77-d4ee-4416-8241-c7f0240a35b2/resource:514b786e-2cb3-4717-a951-1ae2553872a5>

Sander, K. (2019). *Validitet*. Hentet 29. april 2023 fra <https://estudie.no/validitet/>

- Sandvoll, R. & Allern, M. (2016). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 307-320). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppspøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetet i Oslo. (2022). *Undervisningsplanlegging*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/utdanning/pedagogiske-tips/undervisningsplanlegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv183?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Om faget – Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Overordnet del – Kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Medvirkning*. Hentet 6. mai 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

Wikipedia. (2020). *Ferdighet*. Hentet 17. april 2023 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Ferdighet>

Østlyngen, T. & Øvrebø, T. (2010). *Journalistikk: Metode og fag* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Oversikt over tabeller og figurerError! Reference source not found.

Figur 1: Proksimal utviklingszone (Gjengitt fra Imsen, 2010, s. 259)Error! Reference source not found.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuforespørsel

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuforespørsel

Hei!

Mitt navn er Anders Ødegården. Jeg studerer grunnskolelærer 1.-7. trinn ved Universitetet i Sør-Øst Norge, campus Notodden. Jeg er inne i mitt siste semester og skal skrive en masteroppgave i kroppsøving. Tema for oppgaven er «*Hvordan underviser og planlegger lærere i kroppsøving med elevenes progresjon i ballkompetanse på mellomtrinnet?*». Formålet med denne studien/oppgaven er å se nærmere på hvordan lærere forholder seg til de ulike nivåene elever befinner seg på i aktiviteter med ball i kroppsøvingsfaget.

For å svare på dette ønsker jeg å foreta intervju av en kroppsøvingslærer. Informasjonen skal i hovedsak kun brukes til min masteroppgave, men kan bli offentliggjort. Intervjuobjektene vil selvsagt bli anonymisert slik at det ikke skal bli mulig å gjenkjenne de eller finne tilbake til skolen de jobber på. Databehandlingen vil være i samsvar med retningslinjene til Datatilsynet (NSD). Intervjuene vil bli tatt opp slik at jeg kan transkribere den inn i oppgaven min og samtidig gjøre det mulig å sitere korrekt. Det er frivillig for lærerne å delta på intervjuet.

Ansvarlig kontaktperson ved USN for masteroppgaven er Jon Einar Bergsland.

Med vennlig hilsen

Anders Ødegården

Intervjuguide

Informasjon til informanten

Du som informant vil bli anonymisert slik at dine svar ikke kan bevise at det er du som har besvart spørsmålene.

Du kan når som helst trekke deg fra oppgaven og dine svar vil ikke tas med.

Erfaring

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving på mellomtrinnet?
- Hva er ditt forhold til kroppsøving?
- Hva er ditt forhold til ballspill i kroppsøving?

Ballspill/ballaktivitet i kroppsøving

- Hva tenker du når du hører begrepet «ballspill»?
- Benytter du deg av ball i din undervisning?
- Hva slags aktiviteter med ball gjennomfører du?
- Hvor populært er ballspill i klassen?

Planlegging av kroppsøvingstimer

- Hva er ditt mål med de ballspill du har?
- Hvordan planlegger du kroppsøvingstimene dine?
- Hva er dine tanker til bruk av ball fremover i din undervisning??

Helt til slutt, er det noe du ønsker å legge til eller noe du gjerne vil utdype?