



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

En undersøkende tilnærming til kroppslig læring gjennom
utprøving av pedagogisk gymnastikk

An investigative approach to embodied learning with a tryout of
educational gymnastics

Sondre Klett

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for idrett, kosthald
og naturfag.

MFAKS514

Veiledere: Bjørg Oddrun Hallås og Frøydis Hausmann

Innleveringsdato: 28.mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Førord

Denne masteravhandlingen, levert ved Høgskulen på Vestlandet i studieprogrammet Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, våren 2021, er et produkt av en krevende, utfordrende, men og en svært lærerik prosess. Med mange års erfaring som lærer i kroppsøving, trener og utøver i apparatturn og trossgymnastikk, har jeg gjennom dette forskningsarbeidet vært opptatt av hvordan turn og gymnastikk kan gi glede og mestring til alle elever i en kroppsøvingskontekst. Spesielt interessant har det vært å dykke ned i begrepet *kroppslig læring*, og med det snu opp ned på mitt eget perspektiv som kroppsøvingslærer, og se bevegelse og motoriske ferdigheter i kroppsøving fra en annen synsvinkel, elevens synsvinkel.

Først vil jeg takke mine engasjerte, motiverende, omsorgsfulle og svært kunnskapsrike veiledere Bjørg Oddrun Hallås og Frøydis Hausmann, for støtte, gode samtaler, og motivasjon for å ta fatt på læreryrket igjen, med ny inspirasjon og klokere enn før. Uten deres støtte hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig, jeg er veldig takknemlig til dere. Jeg vil takke lærerne som deltok i prosjektet for gode samtaler og diskusjoner rundt elevers læring i kroppsøving, og undrende refleksjoner rundt egen undervisningspraksis i kroppsøving. Jeg vil takke elever som deltok i prosjektet, og gjorde det mulig å undersøke en sær, litt gammeldags, men veldig artig undervisningspraksis, pedagogisk gymnastikk. Jeg vil takke rektor og ledelsen ved skolen som tillot aksjonen å finne sted.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie. Takk til min kjære samboer Linn Christiansen for støtte, tålmodighet, omsorg og korrekturlesning. Jeg vil takke mine tre kjære barn Aksel, Johannes og Norma som har holdt ut med en sliten pappa i en travel innspurt, med lite overskudd til lek og moro.

Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen.

Mai 2021 Sondre Klett

Sammendrag

Kroppslig læring er et nytt læreplanbegrep i kroppsøving. Begrepet er knyttet til det nye kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, og handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.

Kroppslig læring er et teoretisk begrep i læreplanen, som ikke er nærmere definert eller operasjonalisert i læreplantekstene. I denne studien ble det valgt en undersøkende tilnærming til dette begrepet gjennom utprøving av Pedagogisk gymnastikk. I pedagogisk gymnastikk er motoriske ferdigheter sentralt, og utfordrer elevene til å rulle, balansere og forflytte seg på ulike måter. I pedagogisk gymnastikk løser elevene bevegelsesutfordringer innenfor sine egne forutsetninger. Følgende problemstillinger ble formulert som utgangspunkt for prosjektet:

Hvordan kan pedagogisk gymnastikk fremme *kroppslig læring*?

Hvilke erfaringer har lærere og elever etter utprøving av pedagogisk gymnastikk?

Utprøvingen gjennomføres som didaktisk aksjonsforskning i et profesjonsfelleskap bestående av to kroppsøvingslærere og meg som forsker i en barneskolekontekst. 56 elever på 4. trinn og 49 elever på 5. trinn deltar i aksjonen som en del av kroppsøvingslærerinformantenes ordinære kroppsøvingsundervisning. Aksjonen starter med at jeg som forsker og begge lærerinformantene søker en felles forståelse av begrepet *kroppslig læring* gjennom relevant litteratur. Deretter planlegges første undervisning i fellesskap. Undervisning gjennomføres for 5. trinnet hver onsdag og 4. trinnet hver torsdag i tre påfølgende uker. Refleksjoner og planlegging for ny undervisning skjer med informantene og meg som forsker, hver for seg. Datamaterialet består av et fokusintervju med 4 elever på 4. trinnet og et fokusintervju med 4 elever på 5. trinnet. Et dybdeintervju ble gjennomført med hver av kroppsøvingslærer-informantene.

Noen elever rapporterer om, det jeg tolker som, subjektive opplevelser av å være i bevegelse når de løser bevegelsesutfordringer i pedagogisk gymnastikk, som kan knytte seg til kroppslig læring. Andre elever rapporterer om, det jeg tolker som, instrumentelle løsninger når de løser bevegelsesutfordringer som kan knytte seg til lærerens instruksjon. Lærerinformantene peker på kroppslig læring i undervisningen der innholdet er planlagt for at elevene skulle lære noe om den grunnleggende ferdigheten statisk balanse. Elevene sine erfaringer som jeg tolker som kroppslig læring, er ikke i tråd med bevegelseskonseptene som studeres i pedagogisk gymnastikk.

Lærerinformantene erfarer den pedagogiske gymnastikken som tilpasset de ulike forutsetningene i elevgruppen. Noen elever erfarer den pedagogiske gymnastikken som tidkrevende, når en skal lære seg ferdigheter. Andre elever rapporterer at den pedagogiske gymnastikken gjorde det lettere og tryggere å lære.

På bakgrunn av funnene i aksjonen anbefales videre studier på hvordan kroppsøvingslærere planlegger for kroppslig læring i kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord: Kroppslig læring, kroppsøving, pedagogisk gymnastikk, samarbeid i et profesjonsfellesskap, aksjonsforskning

Abstract

Embodied learning is a new curriculum term in physical education. The term is related to the new core element, *movement and embodied learning*, and contains versatile motor learning, development of body awareness, and stimulating to joy of movement.

Embodied learning is a theoretical term in the curricula, which is not further defined or operationalized in the curriculum texts. In this study it was chosen an exploratory approach to this term with a tryout of Educational gymnastics. In educational gymnastics, motor learning is central, and the content challenges pupils to roll, balance and travel in different ways. In educational gymnastics children respond to movement problems within their own ability level.

The following problem areas was formulated as a starting point of this research:

How can educational gymnastics promote Embodied Learning?

Which experiences does teachers and pupils have after trying out educational gymnastics?

The research is carried out as didactic action research in a professional community consisting of me as a researcher and two physical education teachers in a primary school context. 56 pupils in the fourth grade and 49 pupils in the fifth grade participated in this study as part of the physical education teacher-informants regular physical education teaching. The action research starts out with me as a researcher and both teacher informants seeking a mutual understanding of *embodied learning* through relevant literature. Then the first lesson was planned together. Teaching is conducted for the fifth-grade pupils every Wednesday and the fourth-grade pupils every Thursday for three consecutive weeks. Reflection and planning for new lessons is done with me as a researcher and the physical education teacher informants separately. The data material consists of a focus interviews with 4 pupils from the fourth grade and a focus interview with 4 pupils from the fifth grade. An in-depth interview was conducted with each of the physical education teacher informants.

Some pupils report of what I interpret as subjective experiences in movement when they solve movement problems in educational gymnastics, which can relate to embodied learning. Other pupils report of what I interpret as instrumental solutions which can relate to the teachers instruction. The Physical education teacher informants report that embodied learning occurs where the content was planned for the pupils to learn something about the basic skill *static*

balance. The pupils experiences which I interpret as embodied learning, does not relate to the movement concepts studied in educational gymnastics.

The teacher informants experience educational gymnastics as differentiated to meet the need of pupils. Some pupils experience educational gymnastics as time demanding to learn skills, other pupils report that educational gymnastics makes it easier and safer to learn.

On the basis of the findings of this study, further research is recommended on how physical education teachers plan for embodied learning.

Key words: Embodied learning, Physical education, Educational gymnastics, professional community, action research.

Innholdsfortegnelse

1.	INNLEDNING.....	9
2	BAKGRUNN.....	11
2.1	Læreplan i kroppsøving og kjerneelement.....	11
2.1.1	Kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring.....	12
2.1.2	Kroppslig læring	14
2.2	Turn eller gymnastikk som et innhold for kroppslig læring?.....	16
2.3	Samarbeid i et profesjonsfellesskap.....	17
3	TEORI.....	19
3.1	Læring i et behavioristisk perspektiv.....	19
3.2	Læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	20
3.2.1	Den nærmeste utviklingssonen.....	22
4.	DIDAKTIKK.....	24
4.1	Didaktikkens utvikling.....	24
4.2	Didaktikk og pedagogisk gymnastikk.....	25
4.3	Didaktisk relasjonstenkning som verktøy for planlegging.....	28
4.3.1	Rammefaktorer	29
4.3.2	Mål / Innhold.....	30
4.3.3	Elevforutsetninger.....	31
4.3.4	Læringsaktiviteter	31
4.3.5	Vurdering.....	33
5	PROBLEMOMRÅDE	34
6.	UTVALG OG METODE.....	35
6.1	Design og utvalgsriterier.....	35
6.1.1	Didaktisk aksjonsforskning.....	36
6.1.2	Presentasjon av caseskolen	37
6.1.3	Presentasjon av lærerinformantene	37
6.1.4	Presentasjon av elevinformanter.....	37
6.2	Datakilder	38
6.2.1	Det kvalitative forskningsintervju	38
6.2.2	Fokusgrupper	38
6.3	Profesjonssamarbeidet i aksjonen	39
6.3.1	Kroppslig læring - en felles forståelse	41
6.3.2	Felles planlegging av første undervisning	41

6.3.3 Aksjonen.....	42
6.4 Datainnsamlingen.....	47
6.4.1 Utforming av intervjuguide	47
6.4.2 Pilotintervju med elever.....	47
6.4.3 Gjennomføring av fokusgrupper – elever	48
6.4.4 Gjennomføring av individuelle intervju	49
6.5 Analyse av datamaterialet.....	49
6.6 Relabilitet og validitet.....	51
6.7 Etske betraktninger	52
6.8 Metodekritikk	53
7 RESULTAT OG DRØFTING	55
7.1 Rammefaktorer	55
7.2 Elevforutsetninger	57
7.3 Innhold og mål.....	59
7.3.1 Lærerperspektivet på kroppslig læring	63
7.4 Læringsmetoder	64
7.4.1 Elevperspektivet på kroppslig læring	68
7.5 Vurdering.....	73
8 AVSLUTNING	77
8.1 Veien videre.....	78
9 REFERANSER.....	79
10 VEDLEGG.....	84

Tabeller

Tabell 1: Mulig mønster for appropriasjon (Säljö, 2016).....	21
Tabell 2: Movement framework studied and applied in Educational Gymnastics (Baumgarten & Langton, 2006, referert i Baumgarten & Richardson, 2010).....	27
Tabell 3: Prosessen i aksjonen.....	40

Figurer

Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s.119).....	22
Figur 2: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.23).....	25
Figur 3: Skill themes for gymnastics (Werner et al, 2012, s. 42).....	26
Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen, modifisert etter Bjørndal & Lieberg (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.83).....	29
Figur 5: Indirect teaching encourages children to solve movement problems (Werner et al, 2012, s.47).....	32
Figur 6: En didaktisk aksjonsforskningsmodell (Hiim & Hippie, 2009, referert i Hiim, 2010, s. 52).....	36
Figur 7: Node-tre, analyse NVIVO 12.....	50

1. INNLEDNING

Kroppslig læring er et nytt læreplanbegrep som beskriver noe av det viktigste elevene skal lære i fremtidens kroppsøvfingsfag. Som en del av det nye kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, blir begrepet en forståelsesramme når lærere skal planlegge og sette i gang undervisning for elever i kroppsøvfingsfaget (Sæle & Hallås, 2020). Flere har etterlyst begrepet definert og operasjonalisert i læreplantekstene (Birch et al, 2019, Standal, 2019 & Aaring & Sandell, 2019). Aaring og Sandell (2019) har stilt spørsmål om det finnes en felles forståelse av begrepet blant profesjonsutøvere. Utdanningsdirektoratet har redegjort for begrepet på sine nettsider som allsidig motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet samt stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Standal (2019) argumenterer for at begrepet handler om mer enn å bare utvikle motoriske ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, med det sikter han til at begrepet har en meningsdimensjon, der elevens egen opplevelse av å være i bevegelse blir viktig. Allsidig bevegelsesaktivitet har lenge vært noe av kroppsøvfingsfagets egenart, og da står motorisk læring sentralt (Sæle & Hallås, 2020). Historisk sett har læreplanen i kroppsøving vært tydelig på at elever må få stimulere sin motoriske kompetanse. Det har blitt beskrevet med forskjellige begreper og plassert under ulike hovedområder og tema (se Haugen, 2016). Lærere har opp gjennom historien operasjonalisert læreplanen og iverksatt undervisning på svært ulike måter. Det å lære om og i kroppslig bevegelse har blitt gjort med utgangspunkt i lek, idretter og andre aktiviteter, og kanskje har mange sett turn som en viktig idrett som favner om svært mange motoriske ferdigheter. Internasjonalt kan begrepet turn ses i sammenheng med begrepet *gymnastic*, som kan oversettes til begrepet gymnastikk.

Educational gymnastics er en retning innenfor gymnastikk der utvikling av motoriske ferdigheter står sentralt. Flere har argumentert for at denne tilnærmingen til gymnastikk er viktig i kontekster der elever stiller med ulike forutsetninger (Werner et al, 2012, Nilges-Charles, 2008, Baumgarten & Richardson, 2010). Barn ruller, svinger, hopper, henger og balanserer av seg selv, ikke for konkurranseformål, men for gleden av bevegelsen i seg selv (Baumgarten & Langton, 2006, referert i Baumgarten & Richardson, 2010). *Educational gymnastics* tar utgangspunkt i barns naturlige bevegelser, og støtter barn i å utvikle sin bevegelseskompetanse. Den er prosessorientert med fokus på kreative bevegelsesløsninger (Baumgarten & Richardson, 2010). *Educational Gymnastics* fikk den norske oversettelsen pedagogisk gymnastikk i 1962 (Morrison, 1962). Som kroppsøvlingslærer og tidligere

idrettsutøver i turn og troppsgymnastikk, har turn vært en idrett som jeg har tolket som en mulig tilnærming til elevers læring og danning i kroppsøving. Erfaringer tilsier at elevene har glede av å turne, spesielt mestringsopplevelsen det gir eleven å få til noe helt spesielt. Med mulighetene som er beskrevet i pedagogisk gymnastikk er jeg nysgjerrig på om pedagogisk gymnastikk har elementer som kan passe som faglig god operasjonalisering av det nye læreplanbegrepet kroppslig læring.

I denne oppgaven ble det valgt en undersøkende tilnærming til det nye læreplanbegrepet *kroppslig læring*, gjennom utprøving av pedagogisk gymnastikk. Utprøvingen foregår i et profesjonsfellesskap bestående av to kroppsøvingslærere og meg som forsker i en barneskolekontekst.

2 BAKGRUNN

I denne delen følger bakgrunnen for *en undersøkende tilnærming til kroppslig læring gjennom utprøving av pedagogisk gymnastikk*. Først vil jeg gi en oversikt over den nye læreplanen i kroppsøving og fagets kjerneelement. Deretter er det naturlig å gi en nærmere beskrivelse av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, med forskning tilknyttet operasjonalisering av kroppslig læring. Deretter blir det nødvendig å beskrive begrepet kroppslig læring med utgangspunkt i Standal (2019). Til slutt presenteres argumentene som ble lagt til grunn for en vurdering om å prøve ut pedagogisk gymnastikk som innhold i en aksjonsforskningstilnærming i utforsking av kroppslig læring, og en redegjørelse av hva samarbeid i et profesjonsfellesskap kan bidra med i en undersøkende tilnærming til å operasjonalisere læreplanbegreper.

2.1 Læreplan i kroppsøving og kjerneelement

Ny læreplan LK 20 er en videreføring av kunnskapsløftet og er i likhet med læreplanen fra 2006, LK06, en kompetansebasert læreplan. I en kompetansebasert læreplan beskrives fagets hovedområder, formål og kompetansemål, altså hvilken kompetanse det er forventet at elevene skal oppnå (Sæle & Hallås, 2020).. En kompetansebasert læreplan gir lærere et profesjonelt handlingsrom til å tolke læreplanen, velge innhold og iverksette undervisning til det beste for elevene (Sæle & Hallås, 2020). I LK 20 er begrepet *dybdelæring* sentralt, dette er et overordnet begrep som gjelder alle fag og alle trinn. Det handler om kunne noe så godt, at elevene forstår sammenhenger og kan bruke det de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring er nært knyttet til kompetansebegrepet som handler om å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. Begrepet inneholder forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kroppsøvingfagets formål står beskrevet under *fagrelevans og sentrale verdier* der faget er sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra elevens interesser, intensjoner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Nytt i læreplanen er at hovedområdene er erstattet med *kjerneelement* som er tilknyttet hvert fag, og beskriver det viktigste elevene skal lære innenfor faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forarbeidet til ny læreplan ble det nedsatt en egen faggruppe som skulle foreslå kjerneelementene, med blant annet pedagoger, lærere og andre fagfolk og ansatte fra utdanningsdirektoratet. Skissene var på høringsrunder tre ganger, og ble endelig fastsatt i juni

2018 (Sæle & Hallås, 2020). Kjerneelementene omhandler blant annet sentrale kunnskapsområder, begreper, metoder, tenkemåter eller uttrykksformer i faget (Sæle & Hallås, 2020). Kroppsøvingfaget er tilknyttet de tre kjerneelementene: *Uteaktiviteter og naturferdsel*, *samspill i bevegelsesaktiviteter* og *bevegelse og kroppslig læring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I *uteaktiviteter og naturferdsel* står naturopplevelser og bærekraftig ferdsel sentralt, og *samspill i bevegelsesaktiviteter* omhandler demokratiske prosesser i samspill og problemløsning. I *bevegelse og kroppslig læring* står kroppslig læring sentralt, og kroppsøvingfaget skal gi rom for kroppslig læring gjennom allsidig motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En nærmere beskrivelse av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* er nødvendig for deretter å kunne belyse noe av den forskningsbaserte kunnskapen vi har, og som kan være relevant med tanke på å operasjonalisere kjerneelementet og begrepet.

2.1.1 Kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring

Kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* blir i læreplanen presentert slik:

Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå eigne interesser, intensjonar og føresetnader. Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar. Kroppslig læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Birch et al (2019) drøfter blant annet mulige utfordringer knyttet til kjerneelementet og lærerens arbeid med å operasjonaliser det. Med formuleringene i kjerneelementet skriver de at kroppslig læring kan oppnås i lek og øving, blant annet gjennom idrettsaktiviteter, friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter. Forfatterne trekker frem begrepet kroppslig læring og viser til at det kan være vanskelig for lærere å forstå. De skriver at mange lærere trolig vil knytte *kroppslig læring* til den tradisjonelle idretten, og øving på idrettslige ferdigheter som for eksempel hodestående. Birch et al (2019) peker på at kroppslig læring tydelig peker i retning av det de kaller læring *i bevegelse*. De skriver blant annet at ved *læring i bevegelse* bør det oppnås mening ut over det rent instrumentelle (Birch et al, 2019).

For å belyse læring *i bevegelse* kan vi her trekke in Arnold (1979) sin beskrivelse av *Education in movement*, som han beskriver slik:

Education “in” movement upholds the view that movement activities, especially when looked at from the inside or participatory perspective of the moving agent, are in and of themselves worthwhile. What makes them educationally desirable is that they permit the person to actualize his self in a set of distinctive and bodily oriented contexts and thereby allow him to learn a great deal about himself and the world in which he lives. (Arnold, 1979, s.176)

Ommundsen (2013) skriver at det er *læring i bevegelse* slik Arnold beskriver som bør være kroppsøvingsfagets primære legitimering, og argumenterer for at læring i bevegelse er den grunnleggende legitimeringen for å ha kroppsøving som et skolefag. Videre skriver han at læring «om» bevegelse, som sikter til teoretisk læring om bevegelsen som læres, og læring «gjennom» bevegelse knyttes til nyttebetont læring som har sin nytteverdi utenfor faget, støtter opp om læring *i bevegelse*.

Aaring og Sandell (2019) undersøker hvordan kroppsøvingsfagets kjerneelementet *læring i bevegelse* kommer til uttrykk i ulike styringsdokumenter. De peker på kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, og fremhever at dette kjerneelementet blir sentralt i all læring i kroppsøvingsfaget. Aaring og Sandell (2019) fremstiller begrepet kroppslig læring som noe komplekst, og stiller spørsmål ved om det finnes en felles forståelse av hva begrepet innebærer. De skriver at begrepet i liten grad er operasjonalisert og spesifisert i litteraturen. De peker på at kroppslig læring er noe mer enn å bare være i aktivitet og øke det maksimale oksygenopptaket og øve på teknikker. I kroppslig læring er kroppen *i bevegelse* kunnskapsobjektet, og elevene blir kroppslig dannet med å erfare med egen kropp (Aaring & Sandell, 2019). De argumenterer for at det er vesentlig at elever og profesjonsutøvere forstår meningsinnholdet i kjerneelementene, og at ikke subjektive fortolkninger som tilpasses egen praksis og behov legges til grunn, i utakt med kroppsøvingsfagets formål (Aaring & Sandell, 2019).

Engelsrud og Borgen (2020) setter i sin forskning et kritisk søkelys på språkbruken i ny læreplan i kroppsøving og reflekterer rundt hva dette kan innebære for læreren i sitt arbeid med å operasjonalisere planen til undervisning. I analysen av fagrelevans, verdier og kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, peker de på at språkbruken, som bærer preg av tingliggjøring av verb, har likhetstrekk med en innholdsbasert læreplan. Dette medfører,

skriver de, at faget blir omtalt som subjektet, fremfor eleven, som faktisk er subjektet som skal oppnå kompetanse og som er den som skal lære (Engelsrud & Borgen, 2020). I sine refleksjoner skriver Engelsrud og Borgen at elevene må kunne gjøre noe med et innhold, ut over det læreren har sett. De understreker, i lys av det nye kompetansebegrepet, at elevene må forstå og selv kunne gjøre noe med innholdet ut over det læreren har «sett». De understreker i sine refleksjoner betydningen av at læreren har tenkt gjennom språk og begrepsbruk i læreplanen før den operasjonaliseres (Engelsrud & Borgen, 2020).

Videre vil Standal (2019) sine drøftelser av begrepet *kroppslig læring* bli behandlet mer utfyllende, og hans forståelse av læreplanbegrepet er sentral og viktig fordi han utforsker dette nye læreplanbegrepet. I tillegg vil Ryle (1949) sine begreper *knowledg that* og *knowledge how* bli benyttet for å belyse skillet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. For å utdype praktisk kunnskap er det videre nødvendig å trekke inn Sæle (2013), og noe av det han har løftet frem om taus kunnskap.

2.1.2 Kroppslig læring

Standal (2019) skriver at kroppslig læring vanligvis knyttes til praktisk kunnskap som «handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse» (Standal, 2019, s. 57). Han presiserer at det ikke finnes et absolutt skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap, men at kunnskapsobjektet, som er det elevene skal lære, er ulikt i praktisk og teoretisk kunnskap.

For å belyse skillet kan vi her trekke inn Ryle (1949) sine begreper om *knowing that* og *knowing how*. *Knowlege that* refererer til faktakunnskaper om verden, mens *knowlege how* er kunnskap om hvordan man gjør noe, en praktisk kunnskap. Ryle (1949) skriver at disse to kunnskapene er uavhengig av hverandre. For eksempel så kan man lære å sykle og mestre ferdigheten, uten at det krever kunnskap om hvilke fysiske lover som opprettholder balansen. De fysiske lovene som ligger bak opprettholdelse av balanse er det som kalles *knowlege that*.

Sæle (2013) skriver om taus kunnskap som utgjør den praktiske kunnskapen som ikke er gjort til gjenstand for refleksjon. Han refererer til faglige begreper om denne kunnskapen som kroppsbevissthet eller kroppssintelligens. Sæle trekker frem at tradisjonelt har biomekaniske lover som tyngdeoverføring og dreiemoment, vært brukt for å beskrive denne kunnskapen. Han er tydelig på at disse begrepene er forenklete hjelpemidler i innlæring av komplekse og idrettslige ferdigheter, der barns spontane lekeuttrykk er mer helhetlig enn hva biomekaniske begrepene kan forstå.

I tillegg til å være knyttet til praktisk kunnskap hevder Standal (2019) at innføring av kroppslig læring innebærer noe mer enn å utvikle motoriske ferdigheter i kroppsøving. Han løfter frem at kroppslig læring har en meningsdimensjon, der elevenes egen opplevelse av å være i bevegelse blir viktig. For å få frem dette viser Standal (2019) til fysisk aktivitet definert som: «enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Herdman & Stensel, 2009, s.13, referert i Moe & Standal, 2013) er meningsløs sett som kroppslig læring. For å begrunne dette presiserer han at denne definisjonen kan gjelde om en går tur med kjæresten i vakre omgivelser eller løper på en tredemølle med en pistol mot hodet. Opplevelsene i de to tilfellene vil derimot være svært forskjellig. I kroppslig læring, skriver Standal (2019) er det alltid et «jeg» involvert, uten et subjekt blir kroppslig læring meningsløst. Standal (2019) viser til at elevene kan lære grunnslagene i volleyball og testes i dette uten at deres erfaring og meningsdanning blir tatt opp. Han presiserer at elevene må lære å legge merke til, kjenne igjen og sette ord på erfaringer i læringen. Begrepet «bevegelsesglede» er et begrep som omfatter subjektiv meningsdanning (Standal, 2019). Glede er en erfaring elevene kan ha med å være i aktivitet, det er ikke noe som oppstår automatisk ved å delta i bevegelsesaktiviteter, men noe som må læres (Standal, 2019). Fuchs & Kock (2014) skriver blant annet at følelser er et resultat av kroppens egen tilbakemelding, der kroppen fungerer som et medium for følelsesmessig persepsjon.

Standal (2019) er tydelig på at mer negative erfaringer knyttet til opplevelsen som slit, ulyst og motgang også kan være erfaringer elever har med å være i bevegelse, og en del av den kroppslige læringen. Dette kan konkret innebære at elever erfarer at konkurranseidrett ikke er noe for dem og at de heller vil gå tur (Standal, 2019). Videre beskriver han utfordringer knyttet til kroppslig læring og praktisk kroppsøvingsundervisning. Dette omhandler hvordan læreren skal legge til rette for at elevens egen opplevelse løftes frem, og samtidig unnlate at kroppsøvingsfaget bli ansett som mer teoretisk (Standal, 2019).

Kroppslig dannelse er et begrep som kan forstås som en elevs tilegnelse av allsidig og variert fysisk-motoriske ferdigheter (Engebretsen, 2021). *Physical literacy* er et begrep som favner bredere enn kroppslig dannelse (Engebretsen, 2021). Baumgarten & Richardson (2010) setter begrepet *physical literacy* i sammenheng med gymnastics. I det videre følger en oversikt over argumenter som ligger til grunn for å velge Educational gymnastics som et innhold for utprøving, for elevenes læring og dannelse i kroppsøvingsfaget.

2.2 Turn eller gymnastikk som et innhold for kroppslig læring?

Det engelske begrepet *gymnastics* kan oversettes til norsk med *gymnastikk*. Begrepet kan defineres som «any physical exercise on the floor or apparatus that promotes endurance, strength, flexibility, agility, coordination and body control» (Werner et al, 2012, s. 5). Det finnes ulike retninger innenfor dette begrepet, men to retninger har tradisjonelt sett dominert praksis (Malmberg, 2003). Olympic gymnastics er den ene, som kan oversettes til begrepet turn. Malmberg (2003) beskriver turn som en individuell konkurranseidrett med mål om å utføre rutiner på standardiserte apparater. Standardiserte apparater i konkurranseturn kan være frittstående, bom, bøylehest, ringer, skranke og svingstang (Malmberg, 2003).

Nilges (1999) skriver at i et kroppsovingsperspektiv kan denne retningen komme til uttrykk ved at alle elevene øver på samme element i undervisningen med utgangspunkt i modellerte bevegelsesmønstre som de øver på å utføre. Dette kan være turnelementer som forlengs og baklengs rulle, hjul og håndstående (Nilges, 1999). Malmberg (2003) skriver at denne retningen hovedsakelig er instruksjonspreget med et formål om progresjon.

I en kroppsovingskontekst der barn stiller med ulike forutsetninger er det flere som argumenterer for en annen tilnærming, Educational gymnastics (Nilges, 1997, 1999, 2008, Werner et al, 2012). Nilges (1997) beskriver denne retningen som et alternativ for lærere som opplever turn som upassende for elever i kroppsovingsfaget. Hun skriver at mens tradisjonell turn pålegger elever eksterne bevegelsesmønstre vil pedagogisk gymnastikk utvikle ferdigheter med utgangspunkt i forståelsen og forutsetningen til hver enkelt elev. Konkret vil dette innebære at læreren utfordrer elevene til for eksempel å rulle på ulike måter fremfor å arbeide mot samme standard (Nilges, 1999). Educational gymnastics er ikke en konkurranseidrett, og bruker hovedsakelig indirekte læringsmetoder, som sentrerer seg rundt åpne oppgaver og problemløsning (Davis, 2018).

Baumgarten & Richardson (2010) skriver at Educational gymnastics med bruk av blant annet inkluderende læringsmetoder, kritisk tenkning og problemløsning, kan bli et nøkkelaspekt for å utvikle physical literacy hos barn. Whithead (2014) skriver at physical literacy kort beskrives som menneskets evne til kroppsliggjøring som gir individet «motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet» (Whithead, 2014, s. 83). Whithead (2014) skriver at dette begrepet anses å identifisere egenverdien av fysisk aktivitet, og at begrepet står i kontrast til det dualistiske synet på kropp, der kroppens eneste funksjon er «å huse» sinnet.

Med disse begrunnelsene kan pedagogisk gymnastikk muligens gi rom for kroppslig læring i kroppsøvningsundervisning. Educational gymnastics fikk den norske oversettelsen *pedagogisk gymnastikk* i 1962 (Morrison, 1962), og dette begrepet blir brukt for å omtale begrepet i oppgaven.

2.3 Samarbeid i et profesjonsfellesskap

For å løfte frem kroppslig læring som mer enn kun et teoretisk begrep, vil en utprøving av begrepet i virkeliggjort undervisning, bidra med viktig kunnskap. Det er sentralt at lærere sammen setter seg inn i teori, leser eller lytter til forskning, reflekterer, planlegger og underviser sammen.

I formuleringen av profesjonsfellesskapets rolle i LK (20) kommer det tydelig frem at samarbeid er vesentlig for skolens utvikling:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Profesjonalitet knyttet til lærerrollen kjennetegnes av at yrkesutøvelsen er basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag som er ervervet gjennom høyere utdanning (Sæle & Hallås, 2020). Læreren er gitt sitt mandat av samfunnet, og utfører dette mandatet med et handlingsrom for bruk av profesjonelt skjønn (Molander & Terum, 2008 referert i Dahl et al, 2016). Dahl et al (2016) tillegger lærerprofesjonalitet en kollektiv dimensjon der de understreker at det er profesjonsfellesskapet som på mange måter utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Et fellesskap med kolleger slik den utvikles på den enkelte skole kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønn (Dahl et al, 2016). Tronsmo (2020) skriver at kunnskapen som lærerprofesjonen bygger på må videreutvikles og kvalitetssikres i profesjonsfellesskapet. Dette kan omtales som profesjonalitet innenfra og sikter til de autonome selvstendige valgene lærere tar selv for å tilstrebe en profesjonell standard (Dahl et al, 2016).

Profesjonalitet knyttet til kroppsøvningslærerrollen handler om å ha et metaperspektiv på egen profesjon og være i stand til å ta et oppgjør med tidligere praksiser (Sæle & Hallås, 2020). Profesjonell utvikling handler blant annet om å holde seg faglig oppdatert og bidra i diskusjon og refleksjon rundt kroppsøvningsfaget (Sæle & Hallås, 2020). I denne prosessen er det

avgjørende at arbeidet etableres rundt teamsamarbeid og god kommunikasjon, der fagspråk og undervisningens mulighet for læring og danning er sentralt (Sæle & Hallås, 2020). Tronsmo (2020) skriver at sterke profesjonsfellesskap kan bygges med kollektivt arbeid rundt læreplaner, og at profesjonsfellesskapet er produktivt når samarbeidet er forankret i utprøving.

Læreren som profesjonsutøver har en avgjørende betydning for elever sin læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016)). Lyngsnes og Rismark (2020) hevder at ulike teoretiske perspektiver på læring, sammen kan fange inn ulike sider ved læringsfenomenet.

Ulike teorier om læring vil i denne oppgaven være sentralt for å belyse elevperspektivet i didaktikken, og kroppslig læring. Under teori blir det derfor nødvendig å redegjøre for to sentrale læringsperspektiver som kan bidra med kunnskap om kroppslig læring. Det behavioristiske læringssynet og det sosiokulturelle læringssynet.

3 TEORI

Under teori presenteres først det behavioristiske læringsperspektivet. Deretter følger det sosiokulturelle læringssynet, og en beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen.

3.1 Læring i et behavioristisk perspektiv

Det behavioristiske perspektivet på læring har sitt utgangspunkt i oppdagelsen av den betingede refleksen (Säljö, 2020). Pavlov sine eksperimenter med hunder beviste at hundene kunne skille ut spytt som en innlært refleks når de assosierte lyder med mat (Säljö, 2020). Teorien om klassisk betingning beviste at man kunne utløse en reaksjon med stort sett hvilken som helst stimulus (Säljö, 2020)

Skinner utviklet behaviorismen til et mer anvendelig perspektiv på atferd og hvordan den kan utvikles, gjennom sin teori om *Operant betingning* (Säljö, 2020). Denne teorien tar sikte på at atferd kan formes med ytre påvirkninger (Lyngsnes & Rismark, 2020). Gjennom sine forsøk med dyr var et siktemål å komme opp med lover om læring som kunne gjelde alle uavhengig av alder kjønn og intelligens (Lyngsnes & Rismark, 2020). Sentralt i forsøkene var hvordan handling kunne formes gjennom at den ble etterfulgt av noe som var behagelig eller positivt (Lyngsnes & Rismark, 2020). Prinsippet er at atferd henger sammen med det som skjer før, og utløser handlingen (stimuli), og det som følger etter handlingen (konsekvensene). Skinner legger vekt på sammenhengen mellom stimuli og reaksjon, spesielt på atferdens konsekvens og betydning av forsterkning (belønning) (Lyngsnes og Rismark 2020). Säljö (2020) skriver at behaviorismens kunnskapssyn er automatisk, der helheten er summen av delene. Elever lærer med å tilegne seg ny atferd, og komplekse atferder bygges opp av enkeltatferder (Säljö, 2020). Säljö (2016) trekker frem at læring i behaviorismen kan gjøres med å forsterke stimulus-respons forbindelser og bygge opp ny atferd. I behaviorismen er atferd og læring synlig, og ytre observerbart (Säljö, 2016). Menneskers tanker, følelser og personlige interesser er ikke en del av den observerbare atferden, og dermed ikke relevant for å forklare læring. (Säljö, 2016). Säljö (2016) viser til at behaviorismen blir mangelfull i mange læringssituasjoner, han skriver at å lære en ferdighet, som å male kunst, ikke er en ferdighet som kan bygges opp med å etterligne andre og instrueres. Behaviorismens prinsipper i skolesammenheng er at elevene straks kan få en tilbakemelding på om oppgaven de har løst er riktig utført, og på den måten kan riktig svar forsterke atferden som er i tråd med målet (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Kritikken mot å undervise med for stor vektlegging på behavioristiske prinsipper, har gått på at læringen blir for individualistisk og instrumentell (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Undervisningen blir for mekanisk og ivaretar ikke sosiale, moralske og etiske forhold (Lyngsnes & Rismark, 2020).

I en kroppsøvingskontekst kan behaviorismen sees i sammenheng med drilling og øving av idrettslige eller motoriske ferdigheter, der læreren styrer og kontrollerer undervisning.

3.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på læring kan tilskrives arbeidet til Lev. S. Vygotskij (1896-1924) innenfor utviklingspsykologi (Säljö, 2020). Han stilte seg kritisk til behaviorismen, der han mente at teorien bare studerer lavere psykologiske prosesser som er universelle, og som i stor grad finnes hos dyr (Säljö, 2020). Mennesket kjennetegnes av at det kan benytte seg av høyere kognitive prosesser som å anvende et symbolsk språk, analysere omverdenen, fantasere, tenke, planlegge, trekke konklusjoner og skape (Säljö, 2020). Læring må dermed forstås i sosiokulturell forstand, som et samspill mellom individ, samfunn og kultur (Säljö, 2020).

Sentralt for å forstå læring og utvikling i dette perspektivet er begrepet *appropriasjon*, som kan oversettes med «å ta til seg» eller «gjøre til sitt eget» (Säljö, 2016). Mennesket som et sosiokulturelt vesen innebærer at mennesker lærer ved å ta til seg kulturelle redskaper som for eksempel alfabetet og gangetabellen. Disse redskapene *medierer* verden for oss (Säljö, 2020). Mediering er et sentralt begrep i denne tradisjonen og eksemplifiseres av Säljö (2020): Ser vi en figur med tre kanter vil mange tenke at det er et triangel, og kobler det med begreper som vinkel, areal og høyde. Begrepet er derimot ikke universelt så andre kan se det annerledes. For at vi skal se det som et triangel kreves det en kulturell læringsprosess der vi har appropriert den *medierende* redskapen (Säljö, 2020).

Ideen om appropriering er bildet på hvordan læring skjer i sosiokulturelt perspektiv. Fordi redskapene er kulturelle, er kommunikasjon mellom mennesker sentralt for at læring skal skje (Säljö, 2020). Prinsippet er at kunnskap og erfaring først eksisterer og blir synlig mellom mennesker, og blir dermed tilgjengelig slik at andre kan ta del i dem (Säljö, 2016).

Säljö (2020) viser til Vygotskij (1978) og skriver at «hver funksjon i barnets kulturelle utvikling opptrer to ganger; først på det sosiale nivået og senere på det individuelle nivået;

først *mellom* mennesker (*interpsykologisk*) og deretter *inni* barnet (*intrapsykologisk*)» (Vygotskij, 1978, s.57, referert i Säljö, 2020, s. 78).

Den sosiokulturelle tradisjonen ser på kommunikasjon og deltagelse i sosiale praksiser som vilkår for læring og utvikling. Barnet er en aktiv part i denne utviklingen som en «agent» i eget liv (Säljö, 2016). Omgivelsene utgjør det miljøet der barnet utvikler sin identitet, kompetanser, interesser og synspunkter i samspill med andre, men barnets egen aktivitet er det som avgjør om barnet tar til seg erfaringer (Säljö, 2016). Språket får en nøkkelfunksjon i denne prosessen og er en vei inn i det sosiale og kulturelle fellesskap (Säljö, 2016). Fysiske redskaper som *artefakter* får også en betydning der mye av læringen sentrerer seg rundt bruk av fysiske redskaper (Säljö, 2016).

Appropriasjon av både fysiske og språklige redskaper er vanligvis en gradvis prosess. Säljö (2016) beskriver appropriasjon som en syklus med ulike faser der man innledningsvis blir eksponert for et fysisk eller språklig redskap og deretter behersker det på egenhånd. Tabell 1 kan illustrere en mulig approprieringsprosess

Tabell 1: Mulig mønster for appropriasjon (Säljö, 2016).

Appropriasjon av	Evnen til å sykle på en tohjuls-sykkel	Begrepet «bror»
Innledende fase	Leier sykkelen, sitter på den med støtte fra en voksen.	Hører noen si at Lars er ens egen «bror».
Fordypet eksponering	Triller sykkelen med støtte fra en voksen, bruker støttehjul.	Kan si ordet «bror».
	Kan trille korte strekninger uten støtte, lærer seg å holde balansen.	Forbinder ordet «bror» med en bestemt person.
	Lærer seg å trå på pedalene, men har fortsatt vansker med å holde balansen samtidig.	Skiller «bror» fra andre slektsord, som «mor», «søster», «tante» og så videre.
Delvis beherskelse	Sykler uten ytre støtte.	Bruker ordet «bror» spontant og på relevante måter innenfor familien og i kjente sammenhenger.
Selvstendig beherskelse	Behersker syklingens ulike elementer, kan starte og stoppe og så videre.	Benytter ordet «bror» som et generelt begrep for en familierelasjon.

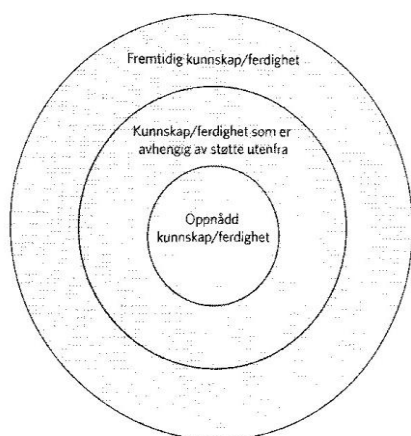
Tabellen viser hvordan ferdigheten å sykle muligens læres av et barn fra en innledende fase til selvstendig beherskelse. Det samme gjelder med begreper, der barnet først blir eksponert for begrepet i en innledende fase for deretter å internalisere begrepet og bruke det selv (Säljö, 2016).

Säljö (2016) understreker at appropriasjon ikke nødvendigvis har et slutt punkt, og en person kan videreutvikle ferdigheten å sykle på mange ulike måter, for eksempel med å bli elitesyklist eller sykle ett-hjulsykkel (Säljö, 2016). Samtidig kan begrepet «bror» utvikles til å bli en metafor (Säljö, 2016).

I det sosiokulturelle læringssynet kan elevens nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016), gi viktige innsikter til lærere i arbeid med å støtte elever i sin læring og meningsskaping. Av den grunn er det nødvendig å redegjøre for den nærmeste utviklingssonen her.

3.2.1 Den nærmeste utviklingssonen

Det en elev lærer kan være en plattform for ny læring og peke frem mot nye kunnskaper og ferdigheter som kommer innenfor rekkevidde, hevder Säljö (2016). Dette kan fremstilles med den nærmeste utviklingssonen, figur 1 (Säljö, 2016). Sirkelen i midten illustrerer de kunnskaper og ferdigheter barnet allerede besitter, derimot finnes det et utviklingspotensial i forlengelse av dette, som er avhengig av støtte fra en mer kompetent voksen. Säljö (2016) viser til et eksempel der den voksne veileder barnet i å pusle et puslespill. Den voksne kan gripe inn å veilede barnet ved å stille spørsmål og oppmuntre barnet til å selv tenke seg frem, med å bruke begreper som: den er for stor, se på fargen, er det noen andre som passer bedre (Säljö, 2016). På denne måten låner barnet den voksnes innsikter til hvordan man kan tenke når man legger puslespill (Säljö, 2016).



Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016)

Innenfor rammene av den nærmeste utviklingssonen er eleven og barnet følsomt for undervisning (Säljö, 2016). Det er ved å forstå hvor barnet befinner seg i sin utvikling at lærer kan støtte læring ved hjelp av instruksjoner som tar utgangspunkt i det barnet kan, men som samtidig gjør det mulig for barnet å gå videre (Säljö, 2016). Læreren kan opprette intersubjektivitet med barnet og veilede dem videre i appropriasjonen av kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2016). Læreren er viktig som en ressurs i å støtte elevene i deres meningsskaping. Kunnskap er ikke bare et spørsmål om å oppdage og gjengi hva som er kjent, men overføre sine innsikter i sosiale handlinger i samhandling med andre (Säljö, 2016).

Oppsummert handler behaviorismen om forming av atferd, og kan i en kroppsøvingstekst sikte til øving og drilling av motoriske ferdigheter. I det sosiokulturelle perspektivet konstruerer eleven aktivt sin virkelighet, og lager sin forståelse av verden den lever i (Vingdal, 2019). Kjerland (2015) viste i sin doktorgrad hvordan studenter, med bruk av læringsteori kunne endre undervisningsvalg i undervisning i kroppsøving, og at læringsteori kan være verdifullt for lærerens utvikling av undervisningskompetanse.

Didaktikk gir perspektiver på en lærer sin virksomhet, og didaktikk har som formål å fremme læring (Engelsen, 2015). Didaktikk som fagområde handler om planlegging av undervisning, hva det skal undervises i, hvordan det kan gjøres og hvorfor. I en skolekontekst handler det om læreplan, mål, innhold, elevforutsetninger, ulike rammefaktorer, organisering, metoder og arbeidsmåter.

I det videre er det nødvendig å redegjøre for didaktikk som fagfelt, didaktikkens utvikling og didaktikk knyttet til pedagogisk gymnastikk.

4. DIDAKTIKK

Didaktikk handler om spørsmål om undervisning og læring knyttet opp mot et faglig innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020). Imsen (2006) skriver at didaktikk handler om opplæring, sosialisering og oppdragelse innenfor utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat. Utgangspunktet for didaktikkbegrepet er det greske ordet *didaskhein*, som i antikken ble brukt til å omtale formidling i vid forstand (Imsen, 2006). Midtsundstad og Willbergh (2010) beskriver didaktikk som kommunikasjon innenfor skolens kontekst, de refererer til Hopmann og skriver at «didaktikk er refleksjon omkring hvordan læreren kan velge ut innhold som muliggjør at betydning kan oppstå i elevene, uten at en vet om en lykkes med dette» (Hopmann 2007, s. 117, referert i Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). I denne forståelsen vil undervisningens resultat være uvisst fordi læreren til syvende og sist ikke kan vite om undervisningen ga mening for den enkelte elev (Midtsundstad & Willberg, 2010).

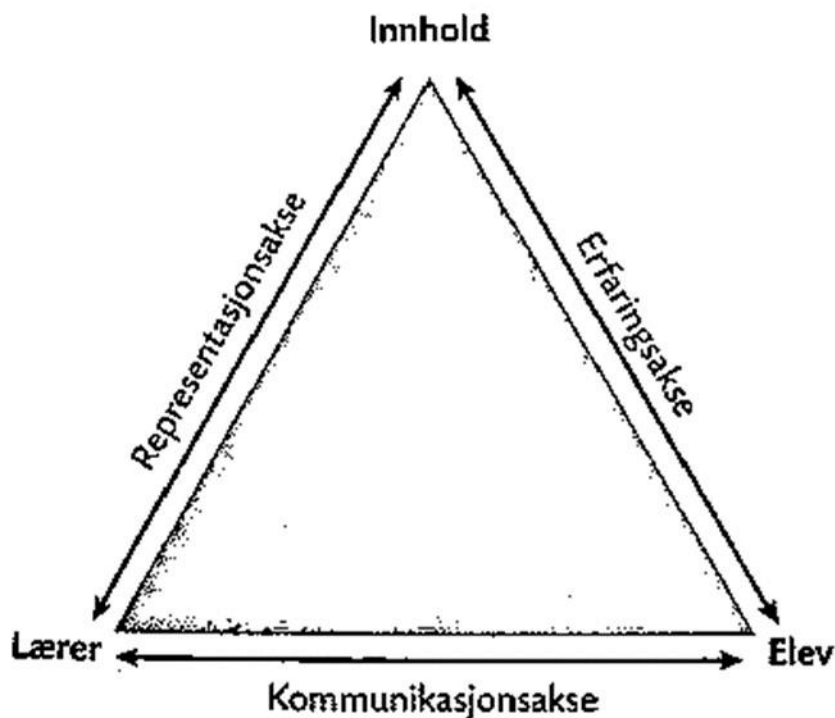
Fagdidaktikk er spørsmål om undervisning som gjelder i et spesielt fag. Fagdidaktikk i kroppsøvingfaget handler om å stille spørsmål rundt hvilke ferdigheter, verdier, aktiviteter, begreper og kompetanser det er viktig å formidle til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Brattenborg og Engebretsen (2013) trekker frem at planlegging i kroppsøving må ta utgangspunkt i fagets egenverdi, den kroppslige læringen, som de beskriver som en viktig del av elevens dannelsesprosess.

4.1 Didaktikkens utvikling

Innenfor didaktikken er det to tradisjoner som har stått sentralt, den europeiske som i stor grad er tyskdominert og den anglo-amerikanske (Lyngsnes & Rismark, 2020). I den tyske tradisjonen står danning sentralt, og valg av innhold for å tilegne seg danning blir et kjernesporsmål i didaktikken (Lyngsnes & Rismark, 2020). Den anglo-amerikanske tradisjonen vektlegger ofte skolens fastsatte læreplaner, og hvordan disse kan implementeres i praksis (Lyngsnes & Rismark, 2020). I dag kan vi finne påvirkning av begge retningene i de nordiske landene (Kansanen et al, 2017, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020).

En snever forståelse av didaktikkbegrepet kan innebære valg og begrunnelser av faglig innhold, undervisningens «hva» (Lyngsnes & Rismark, 2020). I en bredere forståelse innebærer begrepet også elevenes utvikling og læring, og de betingelsene som kan fremme denne læringen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Hiim og Hippie definerer didaktikk som «praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim & Hippie, 1998 s.9, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 26).

For å visualisere at en læringssituasjon består av flere elementer er «den didaktiske trekanten» benyttet som en figur som illustrerer en læringssituasjon. Trekantens tre elementer elev, lærer og innhold er fremstilt på ulike måter. Modellen som Lyngsnes & Rismark (2020) benytter (figur 2) viser tre sentrale relasjoner i en didaktisk situasjon.



Figur 2: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23).

Kommunikasjonsaksen er aksene mellom lærer og elev, som fremholder forholdet mellom lærer og elev i undervisningen. Representasjonsaksen er forholdet mellom lærer og innhold, som fremhever relasjonen mellom læreren og innholdet. Erfaringsaksen er aksene mellom eleven og innholdet, og fremhever relasjonen mellom elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020).

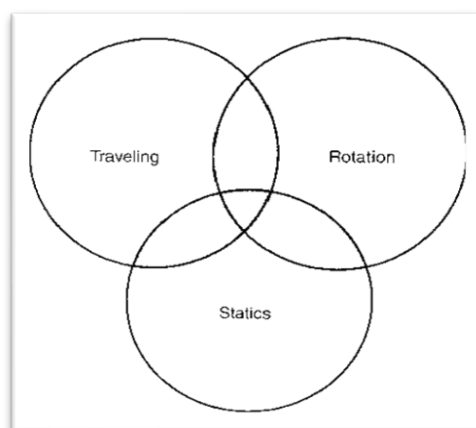
For å konkretisere didaktikken til en kroppsøvningsfaglig kontekst og spesifikt pedagogisk gymnastikk, vil jeg nå beskrive den pedagogiske gymnastikken, hvilke ferdigheter den kan sees ut fra, og hvilke bevegelseskonsepter den anvender i undervisning.

4.2 Didaktikk og pedagogisk gymnastikk

Haugen og Moser (2016) skriver at grunnleggende bevegelser eller fundamental *movement skills* er begreper som er mye brukt i litteraturen for å beskrive bevegelsesformer som er viktig for å løse de fleste motoriske oppgaver. De klassifiserer de grunnleggende motoriske ferdighetene i tre grupper: Kroppslig balanse (holde kroppen i statisk eller dynamisk likevekt,

forflytning (transportere kroppen fra et sted til et annet, for eksempel krype, gå og løpe) og objektkontroll, som referere til å håndtere for eksempel ball eller hoppetau. Denne måten å klassifisere grunnleggende motoriske ferdigheter på, kan sees i sammenheng med pedagogisk gymnastikk.

Undervisning og læring i pedagogisk gymnastikk kan sees ut fra Werner et al (2012) sine beskrivelser av *basic skills*, heretter kalt grunnleggende ferdigheter. Werner et al (2012) organiserer innholdet i gymnastikk som kroppens forflytningshandlinger, statisk balanse og rotasjon. Disse kan tenkes som et sett eller en gruppe aktiviteter der *forflytning* har som mål å flytte kroppen fra ett sted til et annet, og *balanse* handler om at kroppen skal oppnå stabilitet eller balanse. *Rotasjon* omfatter aktiviteter der målet er å skru, snu eller rotere kroppen rundt kroppens tre akser (Werner et al, 2012). Hver ferdighet kan fungere som en adskilt øvelse, men der de overlapper kan de fungere sammen, som vist i figur 3 (Werner et al, 2012). For eksempel kan en rulle som inngår i rotasjon være en måte å forflytte kroppen fra ett sted til et annet (forflytningshandling).



Figur 3: Skill themes for gymnastics (Werner et al, 2012, s. 42).

Et grunnleggende prinsipp er å øve på enkeltferdigheter for deretter å kombinere dem med andre ferdigheter (Werner et al, 2012). Når elevene er trygge på de grunnleggende ferdigheten kan de sette dem sammen og skape sekvenser.

Innholdet i pedagogisk gymnastikk har, i sin bredeste form, tatt opp rammeverket om bevegelse utviklet av Rudolf Laban, se tabell 2 (Baumgarten & Richardson, 2010). Rudolf Laban var opprinnelig Tjekker, men flyttet til England i 1939, og hadde sitt opprinnelige utgangspunkt i dansen (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Rammeverket inneholder et begrepsapparat som kan anvendes for å variere og tilpasse de grunnleggende ferdighetene i undervisning. Konseptene om hva kroppen gjør (body), hvor kroppen beveger seg (space),

hvordan kroppen beveger seg (effort) og i hvilken relasjon kroppen beveger seg (relationship). Pedagogisk gymnastikk er «teaching students the foundational body-management skills of movement and stillness, while focusing on the body, space, effort and relationship concepts from the movement framework (Nilges-Charles, 2008, s. 42).

Tabell 2: *The Movement framework Studied and Applied in Educational Gymnastics* (Baumgarten & Langton, 2006 referert i Baumgarten & Richardson, 2010).

The Movement Framework Studied and Applied in Educational Gymnastics			
Body Aspect (What the body does)	Space Aspect (Where the body moves)	Effort Aspect (How the body moves)	Relationship Aspect (To whom or what the body relates as it moves)
Travel <i>Locomotor:</i> run, skip, hop, leap, gallop, slide, jump/flight, walk, climb, step, rock, roll <i>Nonlocomotor:</i> curl, stretch, twist, rise, sink, weight shift Balance Counterbalance, counter-tension Body Shapes Straight, wide, narrow, round, twisted, symmetrical, asymmetrical, Rotation Spin, swing, rock, roll, step, jump	Areas General Personal (kinesphere) Directions Forward/backward/side-ways Up/down Levels High, medium, deep/low Pathways Straight, curved, angular, twisted Extensions Large/far Small/near Planes Sagittal—wheel Frontal—door Horizontal—table	Time Sudden/fast/acceleration Sustained/slow/deceleration Weight Strong/firm Light/fine Flow Free/ongoing Bounding/stop-pable Space Direct Flexible	Body parts to each other In front of/alongside/behind Far from/near to Above/below Meet/part Over/under Individuals/Groups In front of/alongside/behind Far from/near to Above/below Meet/mingle/part Lead/follow Around/between/through Toward/away Over/under Match/mirror/copy/contrast Supported/being supported Apparatus In front of/alongside/behind Mount/dismount Over/under On/off Above/below

Malmberg (2003) skriver at den pedagogiske gymnastikken har blitt kritisert for å kreve mye tid for å utvikle ferdigheter, og krever omfattende opplæring av lærere for å forstå og implementere konseptene som er involvert. Videre i oppgaven blir rammeverket for bevegelse som beskrevet i tabell 2, omtalt som *bevegelseskonsepter*.

Nilges (2002) trekker frem ulike pedagogiske overveielser som må ligge til grunn for læring i pedagogisk gymnastikk. Ved bruk av øvingsbilder må ulike måter å løse oppgaven på bli presentert, slik at elever ikke tenker at en løsning er riktig (Nilges, 2002). Rollen som klasseleder blir å tilrettelegge læringen og overføre ansvaret og problemløsningen til eleven, og læringen må primært være indirekte (Nilges, 2002). Hun trekker videre frem

sikkerhetsoverveielser som er viktig i undervisningen. Elevene må jobbe innenfor sine forutsetninger, som kan medføre at læreren må sette grenser for ulike løsninger eleven ikke er klar for.

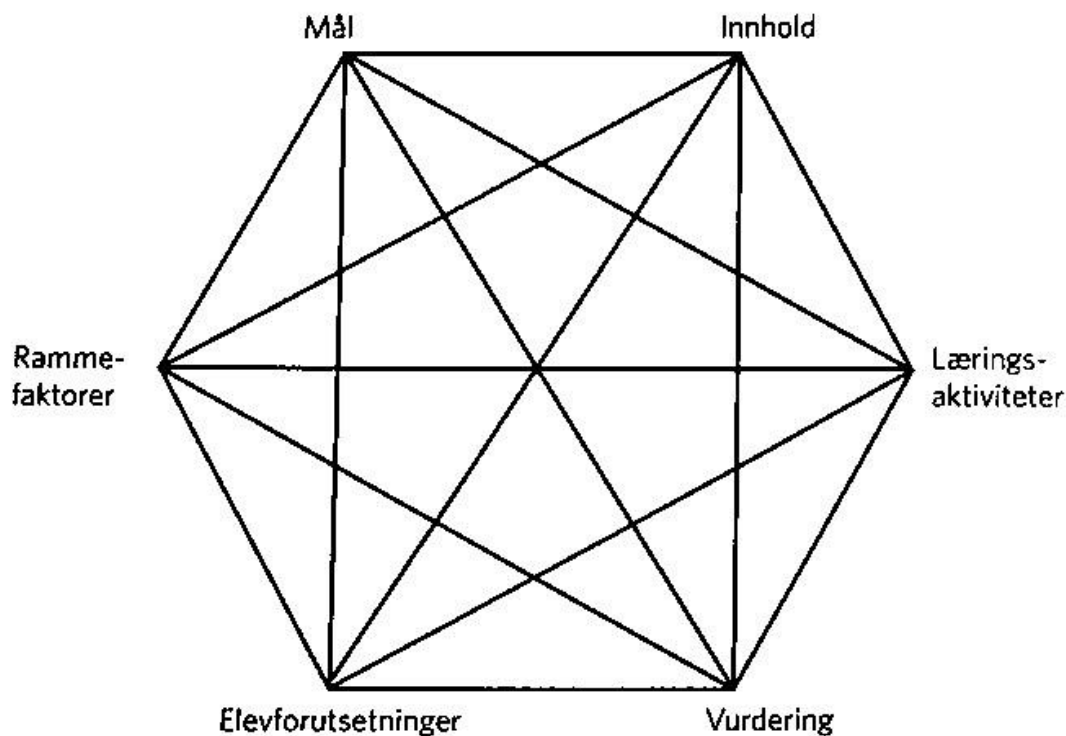
I det videre er det nødvendig å presentere den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013), for å belyse pedagogisk gymnastikk i en undervisningskontekst. Den didaktiske relasjonsmodellen kan være et felles begrepsapparat for lærere når de planlegger og tilrettelegger for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2020).

4.3 Didaktisk relasjonstenkning som verktøy for planlegging

Læringsteorier gir utgangspunkt for hvordan barn lærer, didaktisk arbeid gjør læringen mulig. Det er nødvendig i denne delen og presentere komponentene i den didaktiske relasjonsmodellen for å plassere pedagogisk gymnastikk i en planlegging og undervisningskontekst.

En didaktisk modell kan fungere som et felles begrepsapparat når lærere planlegger, vurderer og reflekterer over undervisning (Hiim, 2010). En profesjonell lærer vil i sitt virke ha internalisert slike begreper og tenkningen som ligger til grunn i slike modeller (Lyngsnes og Rismark, 2016). En didaktisk modell kan brukes på flere nivåer, den kan være et redskap i planlegging av undervisning, men også brukes til å analysere og reflektere over gjennomført undervisning (Lyngsnes og Rismark, 2020).

Den didaktiske relasjonsmodellen ser for seg vesentlige faktorer som spiller inn når undervisning skal planlegges (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Faktorene i modellen er samspillende, som vil si at de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Samtidig er det ikke en som er viktigere enn andre (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Figur 4 viser den didaktiske relasjonsmodellen og de ulike samspillende faktorene i modellen som er: Mål, innhold, læringsaktiviteter, elevforutsetninger, vurdering og rammefaktorer.



Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen Modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978 (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80).

Den didaktiske relasjonsmodellen har også vært gjenstand for kritikk. Østerud og Knutsen (2009) referert i Engelsen (2015) mener at modellen ikke gir rom nok for elevmedvirkning i planlegging og tilrettelegging av opplæringen, der den først og fremst retter seg mot læreren og lærerens didaktiske valg.

I det videre følger en beskrivelse av de ulike komponentene i modellen og ulike faktorer i pedagogisk gymnastikk. Beskrivelsen er nødvendig for å belyse pedagogisk gymnastikk i en undervisningskontekst.

4.3.1 Rammefaktorer

Begrepet rammefaktor sikter til faktorer som begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hattie (2009) fremhever læreren selv som den viktigste rammefaktoren i skolen. En vesentlig komponent med rammefaktorer er lærerens holdninger og oppfatninger av rammefaktorene, om læreren ser mulighetene eller begrensningene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Rammefaktorer tilknyttet pedagogisk gymnastikk kan være utstyr tilgjengelig for å muliggjøre undervisning med pedagogisk gymnastikk.

Baumgarten og Richardson (2010) påpeker at utstyr til bruk i pedagogisk gymnastikk ikke trenger å være standardisert, men kan bestå av utstyr tilgjengelig. De påpeker bruk av ikke-tradisjonelle apparater i gymnastikksalen. Werner et al (2012) argumenterer for at læreren er kreativ i mulighetene ulikt utstyr har. I sine beskrivelser argumenterer han for benker, matter, rocke-ringer og stoler i undervisningen. Utstyret kan elevene bevege seg oppå, under, ved siden av og rundt. Werner et al (2012) argumenterer for bruk av visuell støtte i form av bilder når elevene lærer, for eksempel kan dette bestå i bilder av ulike balanser elevene kan velge mellom.

4.3.2 Mål / Innhold

I opplæring er det et skille mellom formål, forstått som overordnede mål, og mål som kan nås i nær fremtid (Lyngsnes & Rismark, 2020). Læreplanene for fag beskriver kompetansemålene. De sikter til de kompetansene elevene skal utvikle i faget og de beskriver det elevene skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn (Lyngsnes & Rismark, 2020). LK 20 innebærer et utvidet kompetansebegrep, som handler om å 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 kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kroppsøving er kjerneelement viktig i arbeid med kompetansemål. Utdanningsdirektoratet knytter kjerneelementet opp mot ulike kompetansemål i fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lyngsnes og Rismark (2020) skriver at kompetansemål må brytes ned og konkretiseres til læringsmål. Begrepet læringsmål innebærer at det er elevenes læring det settes mål for, og da må disse målene alltid ta utgangspunkt i elevene sine forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2020). Innhold og mål er tett bundet sammen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at læreren velger ut innhold for å nærme seg eller nå målet med undervisningen. De skriver videre at innhold kan velges med øye på elevenes interesser, som kan virke motiverende på innsats og læringsutbytte.

Werner et al (2012) konkretiserer de grunnleggende motoriske ferdighetene til innhold i undervisning og viser til at kategorien *forflytning* blant annet kan innebære at elever forflytter seg på ulike måter og på ulike apparater. Elevene kan hoppe og lande i ulike miljøer. I balanse kan elevene utfordres til å lage egne balanser, alene og sammen med andre. Rotasjon gir mulighet for eleven til å rulle og rotere på ulike måter. Pedagogisk gymnastikk er «process oriented, stressing creative behavior, and the development of original, aesthetically pleasing sequences» (Baumgarten & Langton, 2006, s. 512, referert i Baumgarten &

Richardson, 2010, s. 19). Dette medfører at det er elevenes læring det settes mål for i undervisningen.

4.3.3 Elevforutsetninger

Elevene vil møte skolen med til dels store ulikheter i interesser, erfaringer, kunnskap og ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hvordan skolen møter denne ulikheten vil være avgjørende for hvordan den enkelte vil trives og lære (Brattenborg & Engebretsen, 2013). En vesentlig faktor er å bli kjent med elevforutsetningene i elevgruppen for å møte kravet om tilpasset opplæring. Sæle og Hallås (2020) har pekt på kroppslig læring som et risikoprojekt for elevene i skolen. Med det mener de at noen elever kan oppleve kroppsøving som sårbart, der de skal delta i kroppslig aktivitet sammen med medelever (Sæle & Hallås, 2020). Opplæringsloven tilsier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 2017 § 3-1). I overordnet del av læreplanverket er det presisert blant annet at skolen kan tilpasse opplæringen gjennom bruk av arbeidsformer, læremidler, organisering og arbeid med læreplaner. Videre skrives det at lærere må bruke godt faglig skjønn i arbeidet med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Prinsippet om tilpasset opplæring har konsekvenser for mange sider av lærerens arbeid, og det gjelder særlig planlegging og gjennomføring av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Et innhold med pedagogisk gymnastikk tar sikte på å utvikle grunnleggende ferdigheter med utgangspunkt i elevens egne forutsetninger (Nilges, 2002). Werner et al (2012) trekker frem at barn har ulik bakgrunn og varierte erfaringer. De påpeker at en læringsopplevelse må være sensitiv for barn sine ulike behov og evner, der det er vesentlig å modifisere og tilpasse oppgaver slik at de møter behovene til alle barn (Werner et al, 2012). Oppgavene må være av en slik natur at elever med ulike forutsetninger får mulighet til å utfordre seg selv innenfor oppgaven som blir presentert.

4.3.4 Læringsaktiviteter

Læringsaktiviteter kan sees i sammenheng med begrepet metode, arbeidsmåter og organiseringsformer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Arbeidsmåter dreier seg om den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner og omfatter både lærerens arbeid og elevenes arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2020). Brattenborg og Engebretsen (2013) skiller mellom deduktiv og induktiv undervisningsmetode, som kan være to ytterpunkter i tenkemåte i tilnærming til undervisning. Deduktiv tilnærming dreier seg om instruksjon der læreren

instruerer og styrer læringsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Induktiv tilnærming er gjerne målet utformet slik at det ikke er en bestemt løsning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I undervisningspraksis er det sjeldent en rendyrket form av den ene eller andre tilnærmingen, men en blanding (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Pedagogisk gymnastikk fremmer bruk av indirekte læringsmetoder, som kan sees i sammenheng med induktive undervisningsmetoder. Indirekte læringsmetode i pedagogisk gymnastikk innebærer at læringen sentreres rundt åpne oppgaver og problemløsning (Davis, 2018). Werner et al (2012) beskriver denne metoden som ”oriented to discovery, questioning and problem solving” (Werner et al, 2012, s.47). De skriver videre at denne metoden kan myndiggjøre elevene i læringen og gir dem eierskap til egen læring. Baumgarten og Richardson (2010) skriver at i pedagogisk gymnastikk kan eleven utvikle sin egen «rette» løsning.

Werner et al (2012) viser gjennom sine beskrivelser ulike ideer for praktisk gjennomføring. Elevene kan for eksempel velge ulike løsninger innenfor en utfordring med balanse, se figur 5 (Werner et al, 2012).



Figur 5: Indirect teaching encourages children to solve movement problems (Werner et al, 2012, s. 47).

Werner et al (2012) beskriver ulike arbeidsmåter som kan anvendes i undervisningen. I sine beskrivelser av praktisk gjennomføring viser Werner et al (2012) hvordan barn kan bli utfordret til å løse bevegelsesutfordringer. Barn kan utfordres til å balansere på ett punkt (for eksempel en fot), deretter med to punkter, så med tre, og deretter med fire. Elevene kan også bli utfordret til å gjøre en balanse der skuldrene er lavere enn hodet. Alle utfordringene inviterer til ulike løsninger. De trekker videre frem instruksjoner som kan være viktig tilknyttet balanse, der barna lærer å differensiere når kroppen er i ro og når den beveger seg. De skriver at en måte å lære barn å skille dette på er at de løper rundt, for deretter å fryse og stå helt stille (Werner et al, 2012).

Elevene kan utfordres til å lage ulike former i luften, når de hopper og lander. Werner et al, (2012) beskriver dette som å hoppe høyt og lage ulike former i svevet. De skriver videre at ulike former kan være symmetrisk, asymmetrisk, rett, strak eller krum. Formene Werner et al (2012) viser til er en del av rammeverket for bevegelse under ulike former kroppen kan innta (Se tabell 2). Werner et al (2012) trekker frem prinsipper som anses som viktige instruksjoner tilknyttet hopp og landing. Her trekker de frem at det viktigste består i å ha fokus på en god og trygg landing, med bøyde ben og fiksering i kroppen. Samtidig kan tips til barna dreie seg om å trekke armene opp i satsen for å få et høyt svev (Werner et al, 2012).

Werner et al (2012) poengterer at barn kan bruke ulike apparater å forflytte seg på, som inviterer til ulike løsninger.

4.3.5 Vurdering

I barneskolekonteksten sikter vurdering til underveisvurdering. Denne vurderingen er vurdering for læring, og skal være en hjelp, støtte og veiledning i elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Den skal fremme læring og bidra til at eleven utvikler kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elever gjør alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med utgangspunkt i kompetansene elevene viser skal de ha mulighet til å sette ord på hva de får til bedre enn tidligere. Læreren gir veiledning til eleven om videre læring, og tilpasser opplæringen slik at eleven kan bruke veiledningen til å utvikle kompetansen innenfor ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Pedagogisk gymnastikk skal legge til rette for ulike løsninger på en bevegelsesutfordring som medfører at lærer må verdsette ulike løsninger fremfor å fremheve noen som riktige (Nilges, 2002). Baumgarten og Richardson (2010) skriver at pedagogisk gymnastikk forbedrer kinestetisk bevissthet. Nilges (1997) beskriver kinestetisk bevissthet som at barn føler kroppen sin i rommet. Hun trekker frem at kinestetisk bevissthet kan stimuleres ved å stille spørsmål der barnet selv tenker over hvor de har en kroppsdel i forhold til en annen, eller om kroppen er stram eller anspent. Nilges (1997) trekker videre frem at kinestetisk bevissthet åpner for at mer komplekse ferdigheter kan læres.

I den nye læreplanen i kroppsøving LK 20, er kroppslig læring et nytt begrep. Flere har etterlyst begrepet definert og operasjonalisert i læreplanteksten (Birch et al, 2019, Standal, 2019 & Aaring & Sandell, 2019). I det videre blir det viktig å redegjøre for problemområdet for oppgaven.

5 PROBLEMOMRÅDE

I dette prosjektet er profesjonalisering innenfra utgangspunktet, der jeg som forsker og to kroppsøvlingslærere undersøker det nye læreplanbegrepet i kroppsøving, *kroppslig læring*. En utfordring i dette prosjektet er å operasjonalisere dette begrepet. I dette arbeidet kan didaktikken være til hjelp. Didaktikk belyser lærerens arbeid gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning kritisk (Hiim, 2010). Didaktisk arbeid karakteriserer lærerens perspektiv i sitt arbeid, men læring og didaktikk er gjensidig relatert (Engelsen, 2015). Med den begrunnelsen er også læringsteorier viktig for å belyse elevens perspektiv på kroppslig læring. Pedagogisk gymnastikk ble valgt som et innhold for undervisning, når kroppslig læring skal operasjonaliseres. Pedagogisk gymnastikk tillater elever å være kreative innenfor sine egne forutsetninger. Å ta hensyn til teori er viktig, men det er først når noe undersøkes i praksis at erfaringer fra en autentisk læringskontekst kan skape innsikt i et problemområde. Didaktikken sikter til lærerens arbeid med læring, og hvordan læreren kan planlegge og legge til rette for elevens læring. Det er hvordan kroppsøvlingslærere velger å planlegge undervisning i håp om elevers læring og dannelse som derfor blir utgangspunkt for en empirisk studie i dette prosjektet.

Hovedproblemstillingen i dette aksjonsforskningsprosjektet er:

Hvordan kan pedagogisk gymnastikk fremme kroppslig læring?

En underproblemstilling ble videre nødvendig for å undersøke elever og lærere sine erfaringer med pedagogisk gymnastikk. Underproblemstillingen ble som følger:

Hvilke erfaringer har lærere og elever etter utprøving av pedagogisk gymnastikk?

Videre beskrives fremgangsmåten i prosjektet med en oversikt over design på studien, fremgangsmåter, aksjonsprosessen og datainnsamlingsmetoder.

6. UTVALG OG METODE

I denne delen gjør jeg greie for valg tatt før, under og etter innsamlingen av det empiriske materialet. I første del presenteres designet på studien, caseskolen og informantene. I andre del følger en beskrivelse av datakildene og en forklaring av planlegging, gjennomføring og refleksjonsfaser som ligger til grunn for undervisningen. Deretter omtales prosedyrer ved datainnsamlingen og analyse av datamaterialet. Til slutt diskuteres validitet og reliabilitet, etiske betraktninger og metodekritikk i aksjonen.

6.1 Design og utvalgsriterier

Prosjektet tar sikte på å undersøke hvordan pedagogisk gymnastikk kan fremme kroppslig læring, og hvordan lærere og elever erfarer pedagogisk gymnastikk. Det var derfor ønskelig å undersøke og operasjonalisere kroppslig læring i et profesjonsfelleskap. På grunnlag av at problemstillingene krever praktisk utprøving var det naturlig å velge aksjonsforskning som design. Didaktisk aksjonsforskning kan beskrives som: «Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læreprosesser» (Hiim, 2010 s. 48).

Dette prosjektet ble støttet av skoleledelse, kroppsøvingslærere, elever og foresatte ved en utvalgt barneskole i Vestland fylke. Et samarbeid ble innledet med to kroppsøvingslærere og deres elever. Kroppsøvingslærerne var aktivt med i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen i aksjonen, og gjennomføringen var en del av elevenes ordinære kroppsøvingsundervisning. 56 elever på 4.trinn og 49 elever på 5.trinn deltok i aksjonen høsten 2020, og aksjonen varte i tre uker. For å besvare problemstillingene ble det valgt intervjuer med åpne spørsmål. Lærerinformeranter og elevinformanter ble valgt med strategisk utvelgelse, noe Tjora (2017) skriver er vanlig i casestudier. Dybdeintervjuer ble benyttet med lærerinformeranter og fokusintervju ble benyttet for å intervjuer elevene.

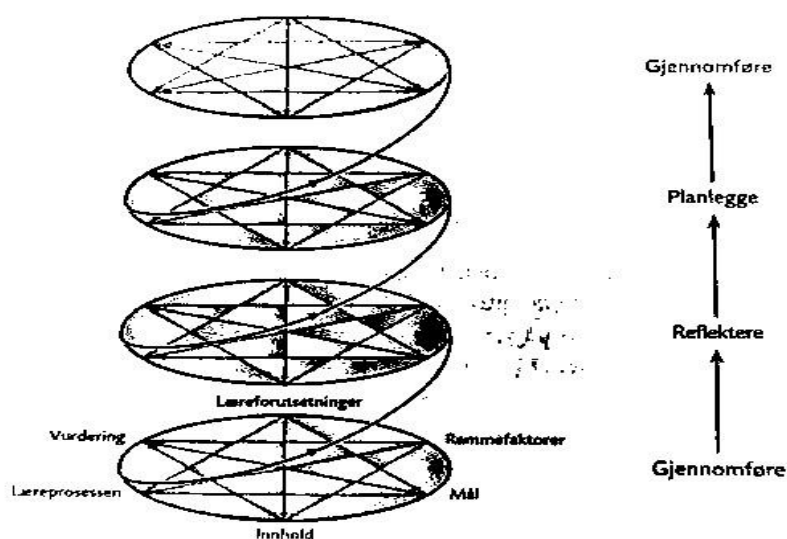
For å belyse prosessen ble det holdt en refleksjonslogg underveis i aksjonen. Lærernes profesjonsutøvelse handler om å tolke læreplanen og iverksette undervisning. Intervjudata vil kunne få frem lærernes erfaringer, meninger, vurderinger, argumenter og beslutninger. Elevene deltar i undervisning, og elevstemmene og deres erfaringer er av stor verdi i arbeid med operasjonalisering av læreplanen.

6.1.1 Didaktisk aksjonsforskning

Studien har et aksjonsforskningsdesign som er avgrenset til en Case. Aksjonsforskning kjennetegnes ved at forskeren er en deltagende part sammen med de som utgjør enhetene i Casen (Jacobsen, 2018). En vanlig definisjon av aksjonsforskning er:

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. (Carr & Kemmis, 1986, referert i Krumsvik, 2015, s. 117).

I denne aksjonen studeres det nye læreplanbegrepet *kroppslig læring*, et kjerneelement for faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019), opp mot undervisningspraksis og hvilke endringer det eventuelt kan føre til for praktisk kroppsøvingundervisning. Hiim (2010) beskriver en didaktisk aksjonsforskningsmodell (se figur 6), som ble fulgt i denne aksjonen. Modellen viser en prosess i aksjonsforskning, der refleksjoner og planer danner grunnlag for konkret undervisning. Forskningsprosessen har en sirkulær struktur der man i fellesskap utvikler en plan for endringsarbeidet, som følges systematisk opp med blant annet delplaner og refleksjonslogger (Hiim, 2010). En didaktisk struktur i arbeidet innebærer at det blir fokusert systematisk på rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder, læreforutsetninger og vurdering knyttet til tolkning av læreplanen (Hiim, 2010).



Figur 6: En didaktisk aksjonsforskningsmodell Hiim & Hippe, 2009, referert i Hiim, 2010 s. 52).

6.1.2 Presentasjon av caseskolen

Utvalg av skole baserte seg på strategisk utvelgelse, noe Tjora (2017) beskriver som vanlig i casestudier. Kroppsøvlingslærerne ved to aktuelle klassetrinn ved en skole ble kontaktet, og presentert for muligheten til å delta på en aksjon med pedagogisk gymnastikk i kroppsøvlingsundervisningen. Deretter ble skolen kontaktet, og presentert for aksjonen og informantenes interesse. Rektor stilte seg positiv til at skolen kunne brukes i aksjonsforskningen. I den forbindelse oppstod det en mulighet til å gjennomføre en aksjon på en barneskole i Vestland fylke. Skolen er en barneskole i Vestland fylke og består av 300-350 elever fordelt på syv trinn. Skolen har de siste årene blitt renoveret og består av fleksible arealer der alle trinnene er organisert i baser med tilhørende grupperom. Skolen har mellom 40-45 ansatte og størrelsen på trinnene varierer fra omtrent 45-60 elever. Skolen har en flerbrukshall som brukes til kroppsøvlingsundervisning, sangsamlinger, foreldremøter og utviklingstider. Størrelsen på flerbrukshallen er omtrent 240 kvadratmeter. Det er to garderober tilknyttet flerbrukshallen og en lærergarderobe. Utstyret som er tilknyttet kroppsøvlingsundervisningen består av blant annet 24 rocke-ringer, 12 gymnastikkmatter, to tjukkaser, et springbrett og 10 benker. Det er vanlig at trinnene deles i to jevnstore grupper i kroppsøvlingsundervisning.

6.1.3 Presentasjon av lærerinformantene

Lærerinformantene var deltakere i aksjonen sammen med forsker og ble intervjuet etter aksjonen var avsluttet. Lærerinformantenes tilknytning til trinnet var styrende for valget av informanter. Inklusjonskriterier for valg av kroppsøvlingslærerinformanter var at de underviste elevgruppen til vanlig i kroppsøving og hadde god kunnskap om elevgruppen. Dette sees på som nødvendig for å tilpasse og følge opp undervisningsforløpene. Videre var inklusjonskriteriene at lærerinformantene hadde 60 studiepoeng i idrett eller kroppsøving. Denne kunnskapen anses som vesentlig for å gjennomføre refleksjon og planlegging tilknyttet innholdet i undervisning. Lærerinformantene ble valgt etter strategisk utvelgelse, noe (Tjora, 2017) skriver er vanlig i Casestudier, der formål er at informantene kan belyse problemstillingen for oppgaven.

6.1.4 Presentasjon av elevinformanter

Elevene på de to trinnene deltok i undervisningen som en del av lærerinformantenes vanlige kroppsøvlingsundervisning. Fire elever fra hvert trinn ble strategisk utvalgt til å delta på et fokusgruppeintervju. Inklusjonskriteriet for valg av elevinformanter var at de hadde deltatt på alle tre gjennomføringene av undervisningsopplegget. På denne måten har elevene et felles

erfaringsgrunnlag å utveksle fra (Jacobsen, 2018). Et kriterium var også at elevene som deltok i fokusgruppeintervjuet hadde levert signert samtykke.

6.2 Datakilder

I det videre presenteres datakildene som ble brukt for å samle inn det empiriske materialet. Lærerinformantene deltok i hver sitt dybdeintervju. Elevene på 4 og 5. trinn deltok i hver sitt fokusgruppeintervju.

6.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Etter aksjonen ble dybdeintervju benyttet til å samle inn data som problemstillingene krever. Tjora (2017) beskriver dybdeintervju som egnet når man studerer meninger, holdninger og erfaringer med et fenomen. Intervjuet søker å svare på kroppsøvlingslærernes erfaringer med pedagogisk gymnastikk og kroppslig læring i aksjonen, og i den sammenheng er det utelukkende deres subjektive erfaringer som søkes (Tjora, 2017). Metoden er mye brukt innenfor kvalitativ forskning, og søker å skape en relativt fri samtale som kretser rundt et tema som er i fokus (Tjora, 2017). I tråd med Tjora (2017) var det åpenhet rundt at informantene kunne bringe inn egne spørsmål til intervjuet. På denne måten kan også denne informasjonen få betydning for prosjektet. Det ble benyttet åpne spørsmål som gir informantene muligheten til å gå i dybden på tema (Tjora, 2017)

6.2.2 Fokusgrupper

Fokusgrupper er en intervjuform der flere deltakere samles i fellesskap for å diskutere ett eller flere temaer med forsker som ordstyrer (Tjora, 2017). Metoden beskrives som egnet når en ønsker å måle erfaringer med en spesifikk opplevelse (Jacobsen, 2018). Intervjuformen kjennetegnes av en ikke-styrende struktur der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus (Kvale & Brinkman, 2015). I tråd med Kvale og Brinkman (2015) er det ikke et mål at informanter nødvendigvis skal komme til enighet. I dette prosjektet var det viktig å samle ulike erfaringer etter utprøving av den pedagogiske gymnastikken. I intervjuene er det viktig at ordstyreren skaper en åpen atmosfære, der man kan uttrykke motstridende synspunkter på et emne (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med Tjora (2017) ble intervjuformen valgt for å skape en tryggere ramme for informantene.

6.3 Profesjonssamarbeidet i aksjonen

Aksjonen startet med et møte med begge lærerinformantene, der vi søkte en felles forståelse av begrepet *kroppslig læring*. Deretter ble en plan for første undervisning utarbeidet i fellesskap. Videre samarbeidet jeg med lærerinformantene hver for seg i tre uker. Tabellen under viser en oversikt over prosessen.

Tabell 3: Prosessen i aksjonen.

Uke	Prosess
Uke 40	Prosjektet godkjennes av skolens ledelse. Rektor underskriver samtykke
Uke 41	Lærerne gir tillatelse til aksjonen og skriver under samtykke.
Uke 42	Møter teamet til 4 og 5. trinn og orienterer om prosjektet. Fellesmøte med begge kroppsøvingslærerinformanter: Kroppslig læring, konkret undervisning. Møte med elevene i de to klassene for å informere om prosjektet. Elevene får samtykke med hjem og anledning til å stille spørsmål. Det blir sendt ut en e-post til de foresatte på trinnene med informasjon om prosjektet. Det informeres også på trinnets ukeplan.
Uke 43	Gjennomføring med 5. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13.45: Gjennomføring gruppe 2 Refleksjoner danner grunnlag for neste gjennomføring. Planlegging. Gjennomføring med 4. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13.45: Gjennomføring gruppe 2 Refleksjoner danner grunnlag for neste gjennomføring. Planlegging.
Uke 44	Gjennomføring med 5. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13.45: Gjennomføring gruppe 2 Refleksjoner danner grunnlag for neste gjennomføring. Planlegging. Gjennomføring med 4. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13-45: Gjennomføring gruppe 2 Refleksjoner danner grunnlag for neste gjennomføring. Planlegging.
Uke 45	Gjennomføring med 5. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13.45 Gjennomføring gruppe 2 Gjennomføring med 4. trinnet 11.30-12.30: Gjennomføring gruppe 1 12.45-13-45: Gjennomføring gruppe 2
Uke 46	Pilotintervju med elever, tilfeldig utvalg fra de som har levert samtykke. Gjør endringer i intervjuet basert på erfaring. Strategisk utvelgelse. Intervjuet foregår nå som et dialogspill med bilder som støtte. Gjennomføring av fokusgruppeintervju med fire elever fra 5. trinnet Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer med fire elever fra 4. trinnet
Uke 47	Intervju med kroppsøvingslærerinformant 1
Uke 48	Intervju med kroppsøvingslærerinformant 2

Videre blir de ulike fasene i aksjonen forklart nærmere. Det som presenteres er en del av aksjonen og ikke det empiriske materialet.

6.3.1 Kroppslig læring - en felles forståelse

Lærerforskeren har et viktig ansvar for at praktiske problemer blir belyst gjennom tolkning av pedagogisk og faglig litteratur (Hiim, 2010). I denne sammenheng ble det foreslått å lytte til *kroppsøvingspodden* (Jåbekk, 2020) i fellesskap, der Standal gjester og snakker om sin artikkel «kva kroppslig læring egentleg er» (Standal, 2019). Deler fra podcasten ble valgt ut som særlig relevant. Derfor ble lyttingen gjennomført fra 13.00-30.00 minutter. I denne delen snakker Standal blant annet om sin forståelse av begrepet *kroppslig læring* og mulige praktiske implikasjoner det får for kroppsøving. Møtet mellom lærerinformanter og forsker ble gjennomført fredag 16. oktober på aksjonsskolen fra klokken 13.45-16.05 og begge lærerinformantene deltok sammen med forsker.

En felles forståelse omhandlet elevene arbeider med motoriske ferdigheter så er deres egen opplevelse av å være i bevegelse viktig. Med dette er det en forutsetning at eleven forholder seg aktiv til egen læring og reflekterer rundt seg selv i bevegelse.

6.3.2 Felles planlegging av første undervisning

Pedagogisk gymnastikk er grundig omtalt i teoridelen. Det følgende som presenteres er en del av aksjonen.

Innholdet i undervisningen ble planlagt med utgangspunkt i Werner et al (2012) sin beskrivelse av grunnleggende ferdigheter i gymnastikk: Statisk balanse, rotasjon og forflytning. Statisk balanse ble ansett som et tema elevene kunne relatere seg til og ble bestemt som tema for første undervisning. Det var enighet om at arbeidsmåtene som blir presentert skal tillate elevene å respondere ut ifra egne forutsetninger fremfor å arbeide mot en standard (Nilges, 1997). Det ble diskutert rundt at bevegelse vil bety forskjellige ting for forskjellige elever. Rulle kan for eksempel bety «parkour» for en elev og dans for en annen. For noen elever vil kanskje rulle innebære å stå på toppen av en bratt gresslette og et ønske om å rulle ned sidelengs. Ved å presentere oppgaver som kan løses på ulike måter kan elevene ta med tidligere erfaringer inn i læringen. Her diskuterer lærere og forsker at det er viktig at elevene oppfordres til å reflektere over mulige løsninger og prøver ulike løsninger. Det ble foreslått å bruke visuell støtte i form av bilder som elevene kan få inspirasjon av (Werner et al. 2012). En diskusjon videre omhandlet hva elevene skulle lære tilknyttet statisk balanse. Tre ting ble fremhevet, å feste blikket, stramme kroppen og bruke armene til å stabilisere. Det ble ansett som viktig å starte undervisningen med dette slik at elevene har med seg noe inn i de utforskende øvelsene. Forsker og lærerinformantene diskuterte rundt lærerens rolle. For

eksempel vil en håndstående og en skulderstående være likeverdige løsninger på en balanseutfordring der bena er høyere enn hodet.

6.3.3 Aksjonen

I denne delen blir undervisningsoppleggene lagt frem i grove trekk for å belyse gjennomføringen i aksjonen. Første gjennomføring presenteres felles, der undervisningsopplegget på de to trinnene var de samme. Andre gjennomføring på 5. trinn og 4. trinn blir presentert hver for seg, der de hadde ulikt innhold på de to trinnene. Den tredje gjennomføringen blir presentert felles, der undervisningsopplegget var det samme. I etterkant av beskrivelsen av undervisningen blir valg som er tatt av forsker og informanter i etterkant av undervisningen presentert i korte trekk.

To grupper med elever på 5. trinn gjennomførte aksjonen hver onsdag, og to grupper med elever på 4. trinnet gjennomførte undervisningen hver torsdag. Jeg som forsker hadde ansvar for gjennomføring i den første gruppen på begge trinnene, der den andre læreren var støtte i undervisningen. Lærerinformantene hadde ansvar for gjennomføringen av den andre gruppen, der jeg som forsker var støtte i undervisningen.

Første undervisning

Gjennomføring 5. Trinn onsdag 21.10.2020

Gjennomføring 4. Trinn torsdag 22.10.2020

Elevene ble samlet i flerbrukshallen for felles gjennomgang av læringsmålet og innholdet i undervisningen. Elevene skal bli kjent med og utforske balanse i turn og gymnastikk.

Oppvarmingen starter med en lek der elevene beveger seg fritt etter musikk i flerbrukshallen, når musikken stopper er *fryser* elevene, med å stå helt stille. Begge lærerne går rundt til elevene for å prøve å få dem ut av balanse ved hjelp av små dytt. Musikken starter igjen og vi gjennomfører det samme en gang til. Elevene blir stilt et spørsmål: Merker dere hva dere gjør for å være mest mulig stabil når vi prøver å få dere ut av balanse? Leken fortsetter videre med en ny variasjon, elevene oppfordres nå til å *fryse* på ett ben. Når elevene har oppnådd balanse stiller vi et nytt spørsmål: Hva skjer hvis dere lukker øynene? Elevene lukker øynene. Et videre refleksjonsspørsmål blir stilt: Kan dere bruke armene til å hjelpe dere å få balanse?

Etter oppvarming samles elevene for å oppsummere hva som er viktig for å oppnå statisk balanse. Elevene kommer med forslag og vi samler en felles forståelse at vi må stramme

kroppen, fokusere blikket og at armene kan brukes for å støtte i å holde balanse. Forslagene blir oppsummert sammen med elevene.

Elevene blir deretter samlet i en halvsirkel i kroppsøvingssalen. Elevene jobber i læringspar to og to på en gymnastikkmatte. Elevene blir fortalt at utfordringene som blir presentert, kan løses på mange ulike måter. Elevene blir oppmuntret til å tenke over mulige løsninger og samarbeide om det i læringsparene.

Første bevegelsesutfordring blir presentert: Kan dere lage ulike balanser med tre kroppsdel i bakken? Elevene begynner på utfordringen og får rundt tre minutter til denne oppgaven. Neste utfordring er den samme, men med to kroppsdel. Deretter er det en kroppsdel. Til slutt presenteres en utfordring der elevene lager balanse der skuldrene er lavere enn bena. Her blir elevene påminnet at hvis de skal stå på holdet eller hender, må det avklares med lærer først.

I siste del av undervisningen skal elevene lage sine egne balanseøvelser og sette dem sammen til en liten øvelse. Elevene ble oppmuntret til å holde hver balanse i fem sekunder. I midtsirkelen plasseres de ulike bildene med balanser som elevene kan bruke til støtte. Her presiseres det at bildene kan være til støtte hvis noen trenger, men elevene kan også skape egne balanser. Elevene fikk mulighet til å vise sine løsninger etter ønske.

Veien videre 5. trinn:

En avgjørelse om å fortsette med bevegelsesutfordringer som i denne timen. Neste gang blir tema forflytning, og elevene kan bruke samme arbeidsmåte på tema forflytning, der elevene får arbeide med ulike måter å forflytte seg på, med å bruke armene og bena. Når elevene har utforsket kan de sette sammen forflytning med de to balansene de laget i første undervisning, til en liten øvelse.

Veien videre 4. trinn

Velge et annet tema enn balanse for undervisningen, og lærere må være tydeligere når tema presenteres. Lærer må være tydelig på at det er elevenes løsning som er riktig, ikke rett svar fra lærer. Innholdet neste gang er hopp og landing, elevene kan bli påminnet at balanse også er viktig i en landing.

Andre gjennomføring med 5.trinn

Onsdag 28.10.2020

Elevene samles i flerbrukshallen og innhold og læringsmål blir presentert. Elevene skal i dag arbeide med å utforske ulike måter å forflytte seg på matten. Oppvarming er ulike variasjoner av leken, *stivheks*. I første gjennomføring er elevene som blir tatt stå i *stjerneposisjon*. For å bli fri må en medelev krype under bena. I neste variasjon er elevene som blir tatt en *pil* som ligger på bakken. For å bli fri, må en medelev hoppe over pilen to ganger. I siste variasjon er eleven som blir tatt en ball, som sitter på bakken. For å bli fri, må en medelev hoppe bukk over eleven.

Elevene samles i læringspar i en halvsirkel slik som sist. Alle læringspar har en gymnastikkmatte de kan bruke. Lærerne instruerer at, når elevene skal ha vekten på armene er det viktig å ha strake armer. Elevene oppfordres til å stå med armene i bakken og bena bak seg. Elevene bøyer armene litt. Elevene blir spurt: Kjenner dere når det er lettest å holde vekten? Når armene er strak, eller når de er bøyd? Elevene får deretter presentert bevegelsesutfordringer. Elevene blir påminnet at her finnes ulike løsninger, at de må tenke over mulighetene og de kan gjerne samarbeide om løsninger. Deretter får de ulike bevegelsesutfordringer der de skal utforske ulike måter å forflytte seg på, opp og ned matten. Oppgavene blir presentert slik: Ulike måter med å bare bruke armer og ben, ulike måter å forflytte seg med å bruke tre kroppsdeler, ulike måter å forflytte seg med å bruke vekselvis armer og ben, og til slutt ulike måter å hoppe på. Elevene får ca. 3 minutter på hver utfordring. Deretter blir elevene oppfordret til å velge en måte å forflytte seg på over matten og sette forflytningen sammen med de to balansene de skapte i forrige time. Her blir elevene oppfordret til å gjøre øvelsen så fin som mulig.

Veien videre 5. trinn

Undervisningen må organiseres slik at det blir mer aktivitet i undervisningen. Et stasjonsarbeid med fem stasjoner kan gjøre det mulig å repetere øvelser elevene allerede har vært gjennom, og introdusere rulle som en del av stasjonsarbeidet. Elevene kan her utfordres til å rulle på ulike måter. Springbrett og tjukkas kan brukes i stasjonsarbeidet der elevene lager egne triks på springbrettet. Salto-rotasjoner blir ikke mulig, grunnet sikkerhet.

Andre gjennomføring 4. trinn.

Torsdag 29.10.20

Elevene samles i kroppsøvingssal og læringsmål blir gjennomgått. Elevene skal arbeide med å utforske hopp og landing i pedagogisk gymnastikk.

Elevene gjennomfører en oppvarming som er lik oppvarmingen på 5. trinn. Stivheks, med tre grunnposisjoner i gymnastikk, pil, ball og stjerne.

Deretter samles elevene på den blå streken i kroppsøvingssalen, slik at elevene står på linje. Elevene presenteres en utfordring, der elevene sammen med lærer skal prøve å oppdage noe. Elevene utfordres til å hoppe med hendene i lommen eller langs siden, så høyt de kan. Deretter utfordres elevene til å gjøre det samme med å løfte armene raskt i det de hopper. Læreren spør elevene om det var noe forskjell i de to hoppene, og hva det var.

I neste fase er fokus på en god og trygg landing. Lærer forteller at for å få en stabil landing er det viktig å bøye beina i landingen og stramme kroppen. Armene kan brukes til å få balanse i det elevene lander. Lærer viser med å hoppe og lande. Landingene modelleres som å kjøre motorsykkel. Elevene oppfordres til å lande som de kjører motorsykkel, der posisjonen gir et godt utgangspunkt for en stabil landing.

Elevene samles i en halvsirkel med gruppen sin. Elevene er i læringspar, eller tre og tre. Elevene har en benk og en gymnastikkmatte i hver gruppe. De blir oppfordret til å hoppe ned og lage sitt eget triks i luften. Her presiserer lærer at det ikke finnes riktig svar, men deres egen løsning er riktig.

Når elevene har utforsket i ca 7 minutter blir de oppfordret til å utføre balansen fra forrige time etter de har landet. Da kan de skape en liten gymnastikkøvelse.

Veien videre 4. trinn:

Elevene må få fortsette med å utforske der de er, fremfor å gå videre til neste tema, rulle. I stasjonsarbeid er rulle en mulighet. Rulle kan introduseres i stasjonsarbeid, men en lærer må veilede på stasjonen. Stasjonsarbeid som på 5. trinn blir også aktuelt på 4. trinn.

Gjennomføring tredje undervisning, begge klassetrinn.

Gjennomføring 5. trinn 04.11.2020

Gjennomføring 4. trinn 05.11.2020

Elevene samles i flerbrukshallen og presenteres innhold og læringsmål. Oppvarmingen blir gjennomført i personlig rom med ulike bevegelser til musikk. 20 sekunder med fri bevegelse og 10 sekunder hvile i 4 minutter.

Fire elever er øvingsbilder på stasjonene og viser ulike måter å løse utfordringene på. Deretter fordeles elevene på en stasjon og gjennomføringen varer i fem minutter på hver stasjon. Deretter ruller elevene. Stasjonene inneholder alle de grunnleggende ferdighetene i gymnastikk. Videre beskrives stasjonene mer utfyllende

Stasjon 1: Forflytning: På denne stasjonen kan elevene velge mellom to utfordringer. Den første er tre benker plassert på tvers etter hverandre, med ca. 1,5 meters mellomrom. Elevene utfordres til å forflytte seg over benkene til den andre siden med å ta armene i benkene. Den andre muligheten er to gymnastikkmatter plassert etter hverandre. Her er det en teipbit på langs over mattene for å holde dem fast i gulvet. Elevene kan her bruke armene og beina til å forflytte seg til andre siden. Eleven kan slå hjul, men de kan også krype med armer og ben.

Stasjon 2: Hopp og landing: På denne stasjonen hopper elevene fra benken og ned på matten. Elevene utfordres til å lage sitt eget triks i luften.

Stasjon 3: Hopp og landing med springbrett og tjukkas: På denne stasjonen arbeider elevene med å lage sitt eget triks på springbrett og tjukkas. Tilknyttet denne stasjonen er to rocke-ringer etter hverandre på gulvet. Ringene er ment for å støtte elevene i å lære sats på springbrett. Ved å ta en fot i den første ringen, to føtter i den andre ringen og deretter hoppe ut av ringen, er satsen på springbrett illustrert. Denne øvelsen er for elever som ikke er kjent med satsen, og kan modelleres gjennom den.

Stasjon 4: Lage egne balanser: På denne stasjonen fortsetter elevene å øve eller utforske ulike måter å balansere på. Bildene som ble benyttet i første undervisning er også en del av denne stasjonen, som elevene kan se på og få inspirasjon av.

Stasjon 5: Rulle på ulike måter: På denne stasjonen utfordres elevene til å rulle på ulike måter. Rulle kan være sidelengs, med bare rumpen i gulvet, forlengs eller baklengs. Elevene velger selv.

Veien videre 5. trinn

Pilotintervju med elever avtales til mandag 9. november klokken 09.30. Forsker kommer i forkant og trekker fire konvolutter tilfeldig, fra informert samtykke. Fokusgruppeintervju kan gjennomføres onsdag 11. november på trinnbasen. Informant bistår i å velge strategisk to gutter og to jenter til intervju. Individuelt intervju avtales til 25. november etter klokken 08.30

Veien videre 4. trinn

Pilotintervju avtales til 9. november etter klokken 10. Trinnbasen er disponibel til dette.

Fokusgruppeintervju med elever torsdag 12. november klokken 09.55. Trinnbasen kan brukes.

Individuelt intervju avtales til tirsdag 17 november klokken 14.00

6.4 Datainnsamlingen

I denne delen presenteres prosedyrer for datainnsamlingen etter aksjonen.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) ble det innhentet signert samtykke fra alle deltagerne i intervjuene. Lærerinformantene ble presentert for informert samtykke før aksjonen startet, og fikk mulighet til å stille spørsmål rundt aksjonen og deltagelse. 105 elever deltok i aksjonen som en del av deres kroppsøvingslæreres vanlige undervisning. Alle elevene fikk utlevert signert samtykke, med forespørsel om å delta i et fokusintervju etter aksjonen. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål rundt aksjonen og hva deltagelse innebar i et møte med trinnene i uke 40. Er barnet under 15 år må samtykke tas i samarbeid med foreldre (Alver & Øyer, 1998). Samtykke ble levert i en konvolutt til elevene for å ta med hjem til foreldrene, informasjon om aksjonen og deltagelse ble også informert om på trinnenes ukeplaner, og en epost til de foresatte ble sendt ut i regi av sin kroppsøvingslærer.

Prosjektet er meldepliktig og ble meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) 8. november 2020 og godkjent 30 september 2020, referansekode 255421 (vedlegg 6).

6.4.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguide til elever og lærere ble utviklet med tanke på å belyse problemstillingen.

(Vedlegg 4 og 5). I tråd med Tjora (2017), er en intervjuguide hensiktsmessig for å strukturere intervjuprosessen. Prosessen i aksjonen ble viktig for utarbeidingen av intervjuguide.

Intervjuguidene var strukturert rundt tema som var ønskelig å belyse. Spørsmål som dukket opp underveis i prosessen ble notert ned i en refleksjonslogg og ble styrende for valg av spørsmål til intervjuene. Særlig interessant var det hvordan elevene tenker når de løser bevegelsesutfordringer i pedagogisk gymnastikk. Intervjuguiden var semistrukturert, med forslag til spørsmål i intervjuet, i tråd med (Postholm & Jacobsen, 2018).

6.4.2 Pilotintervju med elever

Det ble gjennomført ett pilotintervju på 4. trinn og ett på 5. trinn, begge intervjuene ble gjennomført mandag i uke 46. Høgheim (2020) argumenterer for pilotering, der forskerrollen

prøves ut i forkant. I denne studien var det viktig for å prøve ut forskerrollen, og eventuelt gjøre justeringer for å få informasjon som svarer på problemstillingene.

Fire konvolutter med elevsamtykker ble tilfeldig trukket av forsker i hver av elevgruppene. Pilotintervjuene ble gjennomført på aksjonsskolen på grupperom tilknyttet trinnbasene. Erfaringer fra intervjuene medførte viktige endringer før datainnsamlingen startet. Min egen rolle som forsker ble tolket som styrende, og visuell støtte i intervjuene kunne muligens gi elevene ytterligere erfaringer å dele. Samtidig ble det viktig å anvende en metode som sikrer at alle elevene kommer til orde og at ikke få elever blir styrende for intervjuet. Erfaring fra pilotintervjuene medførte at elevene trakk bilder av arbeidsmåtene som ble anvendt i undervisningen, og ble så bedt om å si hva de gjorde og hvordan de opplevde det.

6.4.3 Gjennomføring av fokusgrupper – elever

Utvalget til fokusgrupper ble valgt strategisk i begge elevgruppene. I samråd med lærerinformantene ble to gutter og to jenter valgt ut med mål om å kunne uttale seg om aksjonen. Totalt antall samtykker på 4.trinn var 46. Da de som ikke deltok gjennom hele aksjonen ble ekskludert som mulige informanter til intervjuet var det igjen med 41 informanter. Samme prosedyre ble gjennomført på 5. trinn, der utvalget bestod av 30 samtykker etter at 6 ble ekskludert.

I tråd med Tjora (2017) ble intervjusted valgt til å være et grupperom på skolen for at elevene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført i uke 46 på grupperom tilhørende arealet til trinnene elevene går på. Elevene ble presentert formålet med intervjuet og at det ble gjort lydopptak. Elevene ble informert om at det bare var forsker som har tilgang til lydfilene, og at lydfilene vil bli lagret på passordbeskyttet maskinvare. Elevene ble informert om deres anonymitet, og at de når som helst kunne forlate intervjuet hvis de ønsket. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) ble det presisert at det er elevenes opplevelser som er viktig for min forskning, og at det ikke er noe rett svar på spørsmålene.

Intervjuene startet med åpne spørsmål der elevene skulle fortelle litt om perioden og de skulle trekke frem noe de husket spesielt godt. Elevene satt i grupper på fire mot hverandre slik at de kunne utveksle erfaringer. Et dialogspill ble presentert der elevene trakk en lapp med et bilde av en arbeidsmåte som ble benyttet i undervisningen. Bildene viste aktivitetene som ble benyttet i balanseøvelser, øvelsen med benker og matter der elevene slo hjul og springbrett med tjukkas og rocke-ringer. Eleven ble bedt om å si hvordan de opplevde øvelsen og hvordan de valgte å løse utfordringen. Da en elev var ferdig gav eleven bilde videre til neste

elev som uttrykte sine opplevelser. Da alle hadde sagt noe var det åpent for diskusjon, der elevene kunne komme på ting etter hvert når de andre presenterte sine opplevelser. På denne måten ble det forsøkt å inkludere alle elevene i intervjuene, slik at ikke enkelte elever dominerte intervjuene.

6.4.4 Gjennomføring av individuelle intervju

Dybdeintervjuene (Tjora, 2017) av lærerinformantene ble gjennomført på et møterom tilknyttet administrasjonsavdelingen ved Caseskolen. Informantene ble informert om formålet med intervjuet og at det var frivillig å delta. Det ble benyttet lydopptak og formålet med dette ble presisert. Informantene ble gjort oppmerksom på at de var anonyme i undersøkelsen. Det ble gjennomført en dialog om taushetsplikt og det ble avklart at intervjuet ikke kunne inneholde personopplysninger om elever. Intervjuene startet med åpne spørsmål der informantene fortalte litt om perioden og hvordan de hadde opplevd den. Videre gikk tema inn på samarbeid og hvordan informantene opplevde undervisningen. Det ble presisert for informantene at det var deres erfaringer som var viktig for min forskning, og intervjuene ble gjennomført som en samtale med åpne spørsmål.

6.5 Analyse av datamaterialet

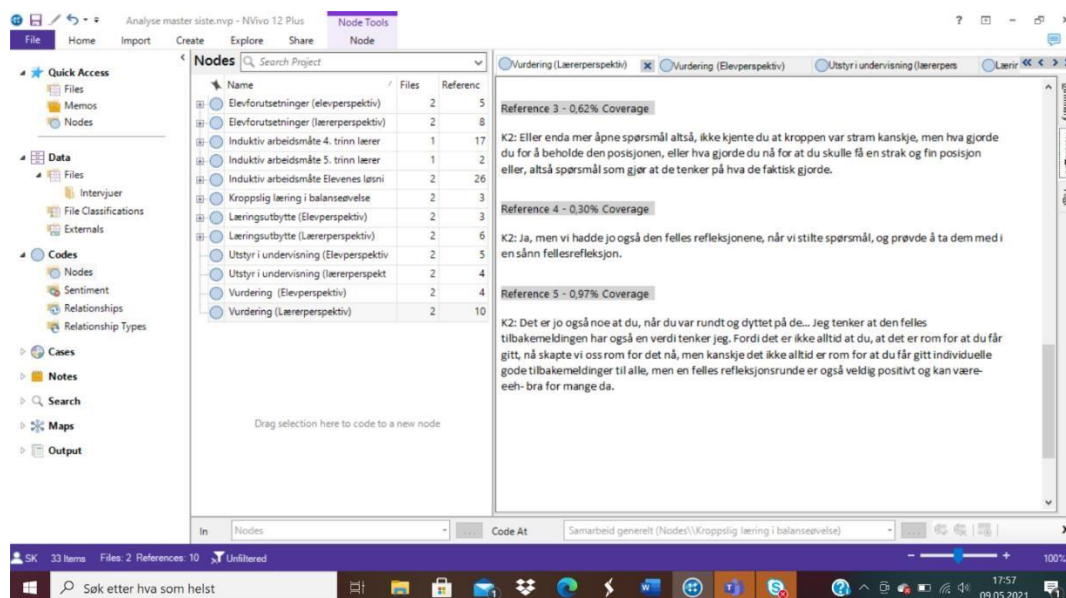
Lydopptaket til intervjuene ble foretatt på Olympus DM-650 diktafon tilhørende *Høgskulen på Vestlandet*. Intervjuene ble transkribert for å gjøre dem mer egnet til analyse, og ble transkribert ordrett med alle endelser og lyder som *-eeh-* og *-ehm-*, noe Tjora (2017) argumenterer for. Transkripsjonene ble gjort for å bruke NVivo 12 som hjelpemiddel i analyseprosessen, noe Jacobsen (2018) argumenterer for. Intervjudeltagerne ble anonymisert med informant 1 for lærerinformant til 4. trinn, informant 2 for lærerinformant til 5. Trinn. Elevene ble anonymisert med tall fra en til fire og et tall for tilhørende klassetrinn, altså elev 1, 4. trinn/ elev 1, 5. trinn. Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2018). Innholdsanalyse baserer seg på at det mennesker sier i intervjuer kan reduseres til et sett med færre, mer overordnede og meningsfylte kategorier (Krippendorff, 2013, s.2, referert i Jacobsen, 2018). Analysen består i å finne relevante kategorier og fylle disse kategoriene med mening, deretter tilordne enheter til de enkelte kategoriene, og til slutt se på likheter og ulikheter mellom ulike enheter knyttet til kategoriene som er definert (Jacobsen, 2018).

Transkripsjonene av de fire intervjuene ble lastet opp på programvaren NVivo 12 med lisens fra *Høgskulen på Vestlandet*. På denne måten var alle intervjuene samlet på ett sted noe som åpner for å gå fram og tilbake mellom koder og datamaterialet, i tråd med Tjora (2017). I tråd

med Jacobsen (2018) bestod første del av kodingen med å opprette noder (koder) til det empiriske materialet. Prinsippet bygger på at all kvalitativ analyse må gjøres med utgangspunkt i det empiriske materialet, en induktiv koding. Intervjuene ble grundig gjennomlest, og det ble opprettet noder underveis i dette arbeidet. Koder som handlet om det samme ble kodet sammen, og det ble opprettet nye koder der det var nødvendig.

I tråd med Jacobsen (2018) ble det videre laget ulike nivåer av kategorier og underkategorier. Jacobsen (2018) beskriver det som et kategori-tre, og består av kategorier (noder) på ulike nivåer. I denne delen ble enkeltutsagn som ikke er relevant til å benyttes til sammenligning tatt bort, noe som er i Tråd med Jacobsen (2018) beskrivelse av at en kategori må minst være relevant for to personer i intervjuundersøkelser.

Utsagnene til lærerne og elevene ble sammenlignet og plassert i ulike kategorier som omhandlet det samme temaet. Kategoriene ble: elevforutsetninger (lærerperspektiv), elevforutsetninger (elevperspektiv), induktiv arbeidsmåte 4. trinns lærer, induktiv arbeidsmåte 5. trinns lærer, induktiv arbeidsmåte (elevenes løsninger), kroppslig læring, læringsutbytte (lærerperspektiv), læringsutbytte (elevperspektiv), utstyr i undervisningen (lærerperspektiv), utstyr i undervisningen (elevperspektiv), vurdering (elevperspektiv) og vurdering (lærerperspektiv), se figur 7:



Figur 7: Node-tre, analyse Nvivo 12.

I neste fase av analysen ble det benyttet en teoristyrte innholdsanalyse, i tråd med Fauskanger og Mosvold (2014), der kategoriene blir analysert opp mot teori. Flere av kategoriene fra analysen er i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013), som ble valgt ut som et teoretisk rammeverk i analysen.

Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er: rammefaktorer, elevforutsetninger, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. For å belyse kroppslig læring fra elevperspektivet er det i tillegg nødvendig å bruke det behavioristiske læringsperspektiver og det sosiokulturelle læringsperspektivet.

6.6 Relabilitet og validitet

Innenfor samfunnsvitenskapene blir forskningens troverdighet ofte diskutert i sammenheng med begrepene relabilitet, validitet og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samarbeidende partnerskap i skolen krever ærlighet i prosessen, der forskeren iverksetter endring og studerer virkningen av dette (Tiller, 2015)

I kvalitativ forskning blir begrepet relabilitet ofte omtalt i sammenheng med om resultatet kan bli reproduisert av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). I den forbindelse har det vært viktig å fremstille prosessen så detaljert som mulig, med tanke på gjennomføring av aksjonen og innsamling av datamaterialet. En svakhet i denne studien kan tilkomme analysen av datamaterialet. Gjennom koding har kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2018), vært benyttet, og første koding ble gjort induktivt. Derimot er intervjuguide benyttet med ulike tema som var ønskelig å undersøke. I den forbindelse ligger det en fare for det Høgheim (2020) kaller bekreftelsesfeil, der forsker gjennom koding har en tendens til å finne det som letes etter. Det var viktig for meg å være bevisst dette, men på en annen side kunne en «kategori-person-matrise (Høgheim, 2020) vært benyttet for å sikre dette i større grad.

Studiens validitet vil være knyttet til om metodene som er brukt er egnet til å svare på problemstillingene (Jacobsen, 2018). Fokusgruppeintervju har sine styrker med at det tillater ulike synspunkter på et tema å komme frem (Krumsvik, 2015). Intervjuformens svake side skriver Kvale og Brinkmann (2015) er at intervjuets uformelle struktur kan gjøre intervjusituasjonen uoversiktlig for forsker. Et pilotintervju med elevene medførte at jeg som forsker måtte gjøre endringer i strukturen, i et forsøk på å inkludere flere elever. Visuell støtte til elevene ble viktig i intervjuene. I fokusintervjuene var det viktig å tydeliggjøre for elevene at det var deres opplevelse og ikke riktig svar som var viktig for meg i forskningen, i tråd med (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten ble det gjort et forsøk på å samle elevenes oppriktige erfaringer.

Dybdeintervju søker utelukkende informantenes subjektive erfaringer med et fenomen, og opparbeidet tillitt er en viktig forutsetning for dybdeintervju som datainnsamlingsmetode (Tjora, 2017).

Dybdeintervju med lærerinformantene ble gjennomført på Caseskolen, slik at trygge rammer for informantene kunne etableres. Samtidig var det viktig å vise informantene tillitt og respekt gjennom aksjonen, og presisere at intervjuets formål var deres oppriktige erfaringer. Dette er spesielt viktig i samarbeidende partnerskap i skolen, slik Tiller (2015) fremhever. På en annen side gikk det lang tid etter aksjonen før informantene ble intervjuet, og dette gjaldt særlig informant 2. Dette kan være en svakhet når intervjuet søker subjektive meninger om et fenomen som ligger tilbake i tid.

Det var viktig at spørsmålene til informantene var åpne slik at alle fikk belyse sine synspunkter på undervisningen.

Spørsmål om studiens overførbarhet, knytter seg til i hvilken grad funnene har betydning for andre enn de som deltar i studien (Jacobsen, 2018). Funnene i denne studien dreier seg om erfaringene til to kroppsøvlingslærerinformanter og 4 elevinformanter på 4. trinn og 4 elevinformanter på 5. trinn. Funnene fra studien er ikke representativt for andre enn de som deltok i intervjuene. En kan derfor ikke trekke konklusjoner til å gjelde alle elever og lærere på 4 og 5 trinn ved en barneskole. Utvalget til fokusgrupper bestod av strategisk utvelgelse. Jacobsen (2018) skriver at tilfeldig utvalg kan benyttes i intervjustudier i et forsøk på å oppnå et representativt utvalg. Dette kunne vært benyttet i et forsøk på å oppnå et representativt utvalg på elevene som gjennomførte undervisningen.

6.7 Ethiske betraktninger

Den etiske dimensjonen i partnerskap og samarbeid i aksjonslæring er svært viktig (Tiller, 2015). Det var viktig at tilnærmingen til feltet ivaretok ledelsen ved skolen og deres vanlige arbeidsoppgaver. Derfor ble informantene først forespurt om å delta, før rektor ved skolen ble kontaktet. Dette for å kunne informere rektor om at to informanter var interesserte, og for at rektor ikke følte at hen pålegger lærere arbeid de ikke har samtykket til.

Et lærende partnerskap fordrer at alle deltar ut fra sine forutsetninger (Tiller, 2015). I denne studien var det viktig at jeg som forsker og lærerinformantene forsøkte å skape en felles forståelse av begrepet kroppslig læring, slik at informantene ble aktivt involvert i studien. Samtidig var det viktig å samarbeide med informantene om informasjon om prosjektet, slik at

formålet med prosjektet ble tydelig gjennom trinnenenes ukeplaner, og på e-post til elevenes foresatte. Elevenes forutsetninger for å ha turn og gymnastikk som et innhold, var en viktig diskusjon gjennom hele prosessen.

Prosjektet er søkt til NSD om tillatelse til å innhente personopplysninger i form av et dybdeintervju og to fokusintervju, det ble utarbeidet et informasjonsskriv til skolen, lærerne som deltok og alle elevene på 4 og 5 trinnet ved skolen.

Det var også nødvendig å besøke begge klassetrinnene i undervisningstiden for å informere om prosjektet. I alle møtene ble det gjort tydelig at det var frivillig å delta i intervjuer, og alle personopplysninger vil være anonyme.

Det var samtidig nødvendig å klargjøre for elevene at turn i undervisningen vil foregå på elevenes premisser og jeg som forsker, ikke vil pålegge elevene å gjøre noe de ikke føler for.

I intervjuene ble deltagerne informert om at de var anonyme, og alle ble gjort oppmerksom på at det var frivillig å delta. I lærerintervjuene med lærerinformantene ble taushetsplikt diskutert før intervjuet ble gjennomført, slik at ingen personopplysninger om elevene ble tema i intervjuene. Transkripsjonene ble lagret på passordbeskyttet maskinvare i tråd med HVL sine retningslinjer, der kun jeg som forsker har tilgang.

Studiens resultater blir viktig å følge opp med lærerinformanter og elevinformanter som deltok i studien. Kroppslig læring er et begrep er sentralt i læring i kroppsøving, og studiens resultater vil belyse kroppslig læring.

6.8 Metodekritikk

En styrke med denne studien er at utprøving i praksis foregår i et profesjonsfelleskap der jeg som forsker og lærerinformantene prøver ut noe i praksis. Utprøvingen gjøres i en reell kroppsøvingsskontekst der klassestørrelse og elevgruppe er autentisk lik en ordinær kroppsøvingsskontekst.

I denne forskningen har jeg selv deltatt i egen forskning og studert hva som kommer frem. En fare med samarbeidende partnerskap mellom lærer og forsker, skriver Tiller (2015) er at forskeren på en åpen eller skjult måte er den som legger premissene. I den forbindelse var det viktig å inkludere lærerinformantene i hovedproblemstillingen, med å søke en felles forståelse av kroppslig læring. På denne måten ble det forsøkt å gjøre aksjonen til en demokratisk prosess, ved å inkludere informantene i oppgavens problemstilling. En svakhet med studien er

at møtepunkter ble gjennomført i kroppsøvingssalen etter endt undervisning. Å avtale flere faste møtepunkt utenom undervisningstid, kunne vært gjort med fordel, og tatt sikte på å inkludere informantene i enda større grad. Samtidig var det viktig å respektere lærernes daglige arbeid, der læreryrket har mange ansvarsområder for informantene.

Å intervju informant i en kontekst en selv deltar i kan by på utfordringer. Sollid (2013) skriver om at i aksjonsforskning kan forsker oppleve en dobbeltrolle, der forskeren og den som blir intervjuet har ulike målsettinger med intervjuet. Forsker kan søke erfaringer og innsikt, mens informantene kan ha agenda om å hjelpe forskeren. Med tidligere kjennskap til konteksten var dette viktig å være bevisst på, og som forsker opplevde jeg en dobbeltrolle. Samtidig var det viktig å involvere lærerinformantene i problemstillingen, og inkludere informantene i planlegging og refleksjon.

En svakhet med dette prosjektet er at det bygger på kvalitativ aksjonsforskning, noe som medfører at det går i dybden på noen lærere og noen elever. En annen metodisk svakhet er at lærerinformantene ikke førte sin egen refleksjonslogg i prosessen.

7 RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapittelet blir resultatene lagt frem. Basert på en teoristyrte innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) er funnene fra intervjuene plassert under de ulike kategoriene i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978 referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013). Som redegjort for under dataanalysene er følgende seks analysekategorier benyttet: *Rammefaktorer*, *Elevforutsetninger*, *Mål*, *Innhold*, *Læringsmetoder* og *Vurdering*.

Informantene er lærere og elever, og de deltok i aksjonen *en undersøkende tilnærming til kroppslig læring gjennom utprøving av pedagogisk gymnastikk*, og deres erfaringer blir presentert. Lærerne sine erfaringer er innhentet i form av to dybdeintervju og elevene sine erfaringer ble innsamlet i form av to fokusgruppeintervju. Lærerne sine erfaringer blir presentert sammen, og der de har ulike erfaringer blir de presentert hver for seg. Dette er for å belyse ulike utfordringer knyttet til den indirekte undervisningsmetoden i de to gjennomføringene. Elevenes erfaringer etter deltakelse i pedagogisk gymnastikk blir presentert sammen, selv om elevene er fra to ulike trinn. Lærerinformantene er anonymisert med lærerinformant 1 til 4. trinn og lærerinformant 2 for lærerinformanten tilknyttet 5. trinn. Elevene i fokusgruppeintervjuene er anonymisert med tall fra en til fire og et tall for tilhørende klassetrinn, for eksempel Elev 1, femte/5. trinn.

7.1 Rammefaktorer

Man kan forstå rammefaktorer på ulike nivå, for eksempel de mer overordnede formelle rammene for skolen som samfunnets innvirkning på utdanningssystemet (Lundgren, 1972). Rammefaktorer kan også forstås som lærernes pedagogiske grunnsyn og praktiske undervisningsteori (Svingby, 1978). Ut fra et implementeringsperspektiv vil rammefaktorer være uttrykk for lokale forhold ved den enkelte skole (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Rammefaktorer kan både avgrense og muliggjøre konkrete undervisningsøkter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med rammefaktorer her tenker vi blant annet på det utstyret og de læremidler lærerne har tilgjengelig i kroppsøvingundervisning. Werner et al (2012) skriver at læreren må være kreativ i bruk av utstyr i undervisning med gymnastikk. Under rammefaktorer som analysekategori er det derfor nødvendig å redegjøre for lærerinformantene og elevinformantenes erfaring med utstyret, redskapene eller de fysiske gjenstandene som var tilgjengelig i kroppsøvingssalen, og som ble brukt i undervisningen for å gjennomføre pedagogisk gymnastikk. Først presenteres lærerinformantenes erfaringer og deretter elevenes erfaringer.

Begge informantene uttrykker at det er lite utstyr tilgjengelig i forhold til aktiviteten som ble gjennomført. Informantene fremhever likevel at lærerne fikk til mye aktivitet, med lite utstyr tilgjengelig. Informant 2 trekker frem at utstyret var med på å tilpasse undervisning med pedagogisk gymnastikk til elever, og trekker samtidig frem at utstyret anvendt i undervisningen ikke er noe elevene tenker særlig mye over. Informanten sier:

«Så det var jo ikke det beste. Ellers så er jo det ikke noe elevene tenker over. Benkene for eksempel i den slå hjul øvelsen hvis vi skal kalle den det da. -Eeeh- hjelp jo de. Det er jo klart at det må være med. Eeeee sånn som den teipen i slå hjul øvelsen, benken, ringene spesielt i hoppøvelsen sant og tipsene der» (Informant 2).

Informanten beskriver benkene som egnet til å tilpasse undervisningen til elever når elevene skulle forflytte seg på benker. I lys av Baumgarten og Richardson (2010) kan et innhold med pedagogisk gymnastikk basere seg på utstyr tilgjengelig, og miljøet utarbeides slik at elevene kan respondere ut fra egne forutsetninger. I tradisjonell turn jobber elevene mot standarder, fremfor ulike løsninger (Nilges, 1999). En vanlig standard i turn er å slå hjul (Nilges-Charles, 2008). Benker i dette tilfellet brukes som et tillegg til å slå hjul, der elevene forflytter seg med å bruke armene og bena. Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at lærerens holdninger til rammefaktorer er avgjørende. Lyngsnes og Rismark (2020) skriver at rammefaktorer tolkes av lærere og læreres tolkning av rammefaktorer blir i seg selv styrende for arbeidet. Hattie (2009) skriver at læreren selv er den viktigste rammefaktoren. Informantens utsagn kan tolkes som at lærerne fikk til pedagogisk gymnastikk i undervisningen, med utstyret som var tilgjengelig, og ga mulighet til å variere øvelser, der turn ofte arbeider mot standarder.

Elevene på sin side ser på utstyret som gøy å bruke. De trekker samtidig frem at de savner en trampoline i kroppsøvingssalen. En elev trekker frem at springbrettet var artig å bruke, men at det kunne vært enda artigere hvis det var en «stang» med i undervisningen. Eleven sier:

«Hoppedingsen det var det gøyeste. Men hvis vi hadde sånne stenger da hadde det vært enda gøyere» (Elev 3, 5. trinn).

Eleven uttrykker glede ved å bruke springbrettet i undervisning. Eleven etterlyser samtidig stenger i undervisningen. Elevens utsagn kan tolkes som at eleven etterlyser svingstang. Som Malmberg (2003) skriver er et standardapparat i idretten turn.

7.2 Elevforutsetninger

Elevforutsetninger er noe læreren må tenke nøye igjennom før planlegging av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læreren må tilstrebe å møte elevene der de er på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Baumgarten og Richardson (2010) argumenterer for at pedagogisk gymnastikk nettopp er tilpasset elevene sine forutsetninger.

Her handler elevforutsetninger om hvordan lærerinformantene erfarer tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, med et innhold av pedagogisk gymnastikk. Elevene sitt perspektiv dreier seg om noe ved den pedagogiske gymnastikken var utfordrende, eller hvordan de opplevde at innholdet var tilpasset deres forutsetninger. Under denne kategorien presenteres lærerne og elevene sine erfaringer knyttet til tilpassing av undervisningen med pedagogisk gymnastikk.

Lærerinformantene trekker frem at den pedagogiske gymnastikken er tilpasset de ulike behovene i elevgruppene. Informant 1 trekker frem at lærerne ufarliggjorde turnbegrepet i møte med elevene, noe som informanten påpeker som viktig for å møte ulike elevforutsetninger. Informanten trekker særlig frem at tilnærmingen var viktig for å ivareta hele elevgruppen, også de som muligens har negative opplevelser rundt egen kropp. Informanten trekker frem lærernes valg om å ikke presenterte den perfekte fasit, og at elevene skulle bedømmes ut ifra det, som viktig. Informanten er tydelig på at elevene fikk prøve gymnastikken ut fra sin egen forståelse, der elevene kunne rulle og balansere ut fra egne forutsetninger. Informanten sier lærernes forventninger var at elevene ut fra sin forståelse av de grunnleggende ferdighetene, ga aktiviteten et forsøk og viste en innsats. Informanten forteller:

Elevene har blitt møtt på sine egne premisser, de har fått deltatt i aktivitetene ut fra sine egne forutsetninger. For å sikre oss eller for å få med oss flest mulig elever, også de som kanskje har negative tanker eller opplevelser med og rundt sin egen kropp så var det viktig at vi ikke ga de en perfekt fasit, så skal alle sammen bedømmes ut fra det. Om du ruller den ene eller den andre veien eller om du har håndstående sånn, eller om du balanserer slik, det er jo hoggane likegyldig, det er ett fett så lenge innsatsen og så lenge en prøver på sin egen variant av noe, sin egen forståelse av noe» (Informant 1).

Informantens erfaring kan sees i sammenheng med beskrivelser av pedagogisk gymnastikk som gir elever med ulike forutsetninger, mulighet til å respondere på bevegelsesutfordringer ut fra egne forutsetning (Baumgarten & Richardson, 2010, Nilges, 1997, 1999 & Davis, 2018). Nilges-Charles (2008) skriver at den pedagogiske gymnastikken skiller seg vesentlig fra tradisjonell turn ved at ulike løsninger fra elevene er et ønske, fremfor at alle elever sikter mot samme standard.

Informantens beskrivelse er i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013) sine beskrivelser av elevforutsetninger i kroppsøvningsundervisning, der de understreker at å bruke egen kropp i undervisningen er følsomt for enkelte elever, og at lærere må ha dette i tankene når undervisning planlegges og tilrettelegges for elevgruppen. Utsagnet kan ses i sammenheng med Sæle og Hallås (2020) sine refleksjoner rundt kroppslig læring som del av et kjerneelement i kroppsøvningsfaget, der de skriver at kroppslig læring kan for noen elever fremtone seg som et risikoprojekt, der eleven deltar med egen kropp i undervisningen, sammen med andre betydningsfulle medelever. De fremhever at elever kan være sårbare i forhold til egen kropp, og skriver at læreren må være bevisst sin undervisningspraksis, med tanke på elevenes ulike forutsetninger. Informanten er tydelig på at elevene vurderes ut fra egne forutsetninger, og ikke en standard alle elever skal oppnå. Ved kroppslig læring er Standal (2019) tydelig på at dersom kroppslig læring skal skje må elever få mulighet til å reflektere omkring egne bevegelsespraksiser, uavhengig av ytre prestasjonsstandarder som de blir målt opp mot. Informanten er tydelig på at elevene gir aktivitetene et forsøk, men ut fra sin egen individuelle forutsetning og forståelse.

Elevene på sin side trekker frem ulike erfaringer med pedagogisk gymnastikk og tilpasset undervisning. Noen elever gir uttrykk for at pedagogisk gymnastikk var for lett, og at elevene ikke fikk utfordret seg nok. Andre elever trekker frem at å få velge sin egen løsning var noe som ga muligheter for alle elevene. En elev trekker frem at å velge å gjøre det på sin egen måte gjorde læringen i undervisningen lettere. En annen elev trekker frem at undervisningen med fordel kunne vært mer utfordrende, der eleven uttrykker at hen trodde at innholdet med turn ville være litt vanskeligere. Elevene sier:

«Det at man fikk lov til å velge akkurat hvordan man ville stå, og det var litt lettere å lære» (Elev 4, 4. trinn).

«Jeg trodde kanskje vi skulle gjøre noe litt vanskeligere» (Elev 2, 5. trinn).

Første eleven trekker frem en trygghet i å løse bevegelsesutfordringene som ble presentert, og omtaler det som lettere å lære. Elevens erfaring kan sees i lys av Baumgarten og Richardson (2010) sine beskrivelser av pedagogisk gymnastikk, som presenterer bevegelsesutfordringer som gir eleven mulighet til å respondere ut fra egne forutsetninger. Elevens erfaring kan sees i sammenheng med Standal (2019) og kroppslig læring, som er tydelig på at eleven i kroppslig læring utfordres uavhengig av ytre standarder.

Den andre eleven etterlyser utfordringer i gjennomføring av pedagogisk gymnastikk, der eleven uttrykker et ønske om å lære noe vanskeligere i innholdet. Elevens erfaring tilsier at kanskje bevegelsesutfordringene presentert i pedagogisk gymnastikk ikke ga eleven nok utfordring til å utfordre seg selv i bevegelse, og innholdet fremstår som for lett. Malmberg (2003) skriver at kritikk rettet mot pedagogisk gymnastikk nettopp er at det tar lang tid å lære seg ferdigheter. På en annen side kan elevens erfaring knytte seg til begrepet turn, i sin alminnelige form, der standarder danner utgangspunkt for læring (Nilges, 1997), og læringen i turn sentrerer seg rundt læreren (Malmberg, 2003). Pedagogisk gymnastikk som ble brukt som fremgangsmåte overfører læringen til eleven, der egne kreative løsninger er fremhevet som målet i læringsprosessen (Baumgarten & Richardson, 2010).

7.3 Innhold og mål

Innhold og mål er nært knyttet sammen (Lyngsnes & Rismark, 2020). De skriver at utdanning er også danning og utvikling til demokratisk deltagelse i samfunnet, og i den sammenheng må læreren ta hensyn til hva som er nyttig praksis, ikke bare effektiv praksis. Innhold handler om undervisningens *hva* (Brattenborg & Engebretsen, 2013), og i sammenheng med innholdet er det vesentlig å betrakte hvilke mål som skal nås og hva slags innhold som kan muliggjøre dette målet (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Mål kan formuleres på ulike nivå, og i det daglige brytes kompetanser ned til læringsmål (Lyngsnes & Rismark, 2020). Læringsmål innebærer at det er elevenes læring det settes mål for (Lyngsnes & Rismark, 2020). I følge Hopmann (2010) må innholdet i undervisningen velges ut med tanke på hvilken betydning det kan få for eleven, dersom undervisningen skal gi mulighet for danning. Fra Hopmann (2010) sitt danningsteoretiske ståsted vil det eleven lærer om seg selv, ikke være iboende i det aktuelle faginnholdet, men være betydningen lærere og elever opplever sammen i møte med faginnholdet.

I denne delen er det nødvendig å gjøre rede for lærerinformantenes refleksjoner rundt elevenes læringsutbytte tilknyttet pedagogisk gymnastikk, for deretter å redegjøre for elevenes refleksjoner som handler om at de eventuelt kan få bruk for den pedagogiske gymnastikken.

Til slutt er det nødvendig å presentere lærernes erfaringer med kroppslig læring i undervisningen. Et sentralt mål for undervisningen i aksjonen var å fremme kroppslig læring, derfor er det nødvendig å belyse dette under innhold og mål som analysekategori, sett fra lærerinformantenes perspektiv.

Innholdets betydning for eleven

Begge lærerinformantene trekker frem at mye av læringen i undervisningen dreide seg om teoretisk læring om bevegelse, noe informantene erfarer som viktig. Informant 1 er tydelig på at læringsutbytte vil være individuelt fra elev til elev i og med at pedagogisk gymnastikk tok utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Informant 2 trekker frem at elevene hadde mye teoretisk læring i den praksisen de utførte. Informanten rapporterer også at elevenes egenvurdering og egenrefleksjon gjort alene og sammen med andre har vært med å forsterke læringsutbyttet. Informanten fremhever også at elevene har fått følt læringen gjennom praktiske øvinger, og med det har elevene følt på kroppen hva som er viktig tilknyttet de grunnleggende ferdighetene i pedagogisk gymnastikk. Informant 2 sier:

«De lærte ganske mye i disse kroppsøvingstimene, fordi de ble utfordret til å gjøre ting på ulike måter i forhold til å finne løsninger selv. Utfordret til å reflektere -eeee- både felles og alene. Og det tror jeg forsterket læringsutbyttet deres. Det var veldig, det var veldig mye teoretisk læring gjennom den praksisen de gjorde, og igjen videre med de spørsmålene vi stilte. Og det er nettopp fordi de har gjort disse egenvurderingene og egenrefleksjonene. Og at de har fått gjøre ting på forskjellige måter og at de gjennom praktiske øvelser sant, følt læringen på kroppen. Eller følt hva som faktisk er viktig»
(Informant 2).

Informanten gir uttrykk for at elevene ble utfordret til å løse utfordringen på ulike måter og finne løsninger selv. På en side kan informantens utsagn sees i sammenheng med Hopmann (2010) som skriver at det didaktiske parameteret for god undervisning ikke er hvorvidt elevene mestrer innholdet som er skissert i læreplanen, men hvordan innholdet ble åpnet opp for å muliggjøre betydninger for elevene. Ulike mestringsnivå i undervisningen skriver Hopmann (2010) gjenspeiler ikke nødvendigvis ulik kvalitet på undervisningen, men heller reflekterer ulike elevers mulighet til å knytte betydning til ett og samme innhold.

Informanten uttrykker at elevene ble oppfordret til å løse utfordringene forskjellig.

På en annen side kan den teoretiske læringen og praksisen som informanten rapporterer tolkes som elevenes refleksjon rundt bevegelseskonseptene i pedagogisk gymnastikk (Se tabell 2). Bevegelseskonseptene er et begrepsapparat som anvendes ved læring i pedagogisk gymnastikk, der konseptene blant annet beskriver hva kroppen gjør, og hvordan den gjør det. Begrepene kan tolkes som en ytre standard, som elevene prøver i praksis og føler på kroppen. På denne måten blir elevenes egenvurdering og egenrefleksjon over bevegelse, tilknyttet en objektiv bevegelse fra bevegelseskonseptene. Standal (2019) er tydelig på at elever må få bevege seg uavhengig av ytre prestasjonsstandarder dersom kroppslig læring skal være mulig for alle, og at bevegelse er et subjektivt anliggende. Sæle (2013) er tydelig på at biomekaniske begreper er forenklinger for innlæring av idrettslige ferdigheter, der han viser til at barns spontane lekeuttrykk er noe mer enn hva biomekaniske begreper kan forklare.

Informantens beskrivelse av teoretisk læring kan og knytte seg til Arnold sitert i Ommundsen (2013) som omtaler læring *om* bevegelse som viktig i å støtte opp om læring *i* bevegelse, men at det er læring *i* bevegelse som utgjør fagets egenart, og gir det dannende funksjon.

Elevene på begge trinn reflekterer rundt hva de eventuelt kan bruke den pedagogiske gymnastikken til, og hvorfor vi har det i kroppsøvningsundervisningen.

Elevene trekker frem ulike områder den pedagogiske gymnastikken kan brukes på, og refleksjonene viser ulike betydninger av innholdet, der noen elever knytter pedagogisk gymnastikk til idretten, mens andre elever knytter pedagogisk gymnastikk til mer hverdagslige ting. En elev trekker frem at det kan være nyttig i idretten, der en fotballspiller må stramme kroppen for å ikke bli dyttet ut av balanse i en skulderpress. Elevene på 4. trinnet reflekterer rundt hvordan balanse kan brukes på bussen hvis det er tomt for sitteplasser og elevene må stå oppreist i det bussen tar en sving. Elevene trekker frem at de kan se på et punkt på veggen, men samtidig trekker en elev frem at det lureste nok er å sette seg ned på gulvet og holde i et sete. Elevene sier:

«Vi kan bruke det til masse sånn fotball når du skal presse, skulderpress da kan du holde balanse (Elev 4, 5.trinn).

”Vi kan bruke det på bussen, du bare hopper til hvert sete åsså” (Elev 4, 4. trinn).

”hvis bussen dingler og svinger mange svinger så kan du se på et punkt på veggen. Hahaha” (Elev 1, 4. trinn).

«Åsså må du stå sånn” (viser en balanse) (Elev 3, 4. trinn).

«Hvis det var en stang på veggen så kunne du bare holdt i den. Så kunne du bare vært inntil veggen» (Elev 4, 4. trinn).

«Men da hadde jeg sittet ned og holdt meg i et sete» (Elev 1, 4. trinn).

Elevene viser gjennom sine refleksjoner at de ser overføringsverdien av den pedagogiske gymnastikken. Og disse elevenes erfaringer kan sees i tråd med Hopmann (2010) sin beskrivelse av den pedagogiske forskjellen mellom innhold og betydning. Der et innhold, som i dette tilfellet er pedagogisk gymnastikk og balanse, kan åpne opp for ulike betydninger for elever. Samtidig vil betydning for elevene kunne åpnes opp av mange ulike innhold. Elevene trekker frem ulike betydninger, der idretten peker veien for en elev, mens andre elever trekker betydningen til mer hverdagslige sysler, som å holde balansen på bussen i det det blir nødvendig. Samtidig trekker elevene på 4. trinn frem ulike refleksjoner knyttet til balanse, som de deler sammen. Hopmann (2010) er tydelig på at danning er det som kommer ut av det unike møtet mellom elever og et innhold, mens det generaliserte faginnholdet i læreplanen kan bli brukt til å sette i gang denne prosessen. Kompetanse etter læreplanen er en av mange betydninger som kan oppnås ved et gitt innhold. Betydningen av den pedagogiske gymnastikken som tok plass i undervisningen, blir til en busstur der en leddbuss uten sitteplasser krever balanse fra elevene som må stå i midten når bussen svinger, men også en takling i fotball der eleven må stramme kroppen for å møte en skulderpress i fotball.

7.3.1 Lærerperspektivet på kroppslig læring

I denne delen følger lærerinformantenes refleksjoner rundt kroppslig læring i undervisningen.

Begge lærerinformantene peker på *kroppslig læring* i undervisningen der elevene lærer noe som lærerne forventer at de skulle lære. Begge informantene peker på kroppslig læring i *frysleken*, som var den første aktiviteten i aksjonen, og som inneholdt den grunnleggende ferdigheten, statisk balanse. Begge informantene fremhever at viktige ting tilknyttet statisk balanse er å bruke øynene til å se på ett punkt, og å stramme kroppen for å opprettholde en statisk balanse i pedagogisk gymnastikk. Informantene forteller at dette var viktige bakgrunnskunnskaper for elevene, før de utforsket og skapte egne balanser. Informant 2 trekker frem at kroppslig læring må være når elevene blir bevisst på noe, når elevene opplever at det de gjør, påvirker dem, og at de lærer det som er viktig tilknyttet statisk balanse. Informanten forteller at det ble lagt opp til fra lærernes side at elevene skulle tenke noe, og at elevene skjønnte at dette var elementer som påvirket balansen. Informant 2 sier:

« Det er jo ting som de blir bevisst på tenker jeg da. - så i forhold til balanse for eksempel, hvor viktig det er å stramme kroppen, stive av i kroppen, andre ting som vi snakket om sant, å holde fokus på et sted, hvordan det kunne hjelpe de. -Eeeh- at de fikk oppleve det at når de hadde øynene igjen så ble det plutselig vanskeligere enn når du kunne holde de åpen og fokusere på ting. Det er jo kroppslig læring for de ble bevisst på hvilke elementer som påvirker, det de gjør da. Det ble jo lagt opp til at de skulle tenke noe, de ble jo gitt en utfordring, for eksempel i forhold til stå på en fot å lukke øynene som de kjente på at -eeee- gjorde noe med dem, påvirket de på et vis (Informant 2).

Standal (2019) skriver at kroppslig læring har en meningsdimensjon der elevens egen opplevelse av å være i bevegelse blir viktig. Informanten trekker frem opplevelse i sitt utsagn og viser til at opplevelse er når elevene opplever at det de gjør påvirker dem, elevene kjenner etter i sin bevegelse. På en side kan utsagnet til informanten være i tråd med Standal (2019) sine beskrivelser om at elevene lærer seg å kjenne etter og sette ord på egne erfaringer i bevegelse, der informanten er tydelig på at elevene ble bevisst noe i relasjon til hva som var viktig i balanse. På en annen side er Standal (2019) tydelig på at en ren instrumentell læring fort blir meningsløs sett som kroppslig læring, noe som kan sees i sammenheng med informantens beskrivelser om at bevegelsen i seg selv, fra lærerens side, er læringen som elevene opplever. Standal (2019) viser til at elever kan lære fingerslag i volleyball og testes i

dette uten at deres erfaring og meningsdanning blir tatt opp som en del av læringen. I den sammenheng gir informanten uttrykk for at den kroppslige læringen, er å påføre elevene en læring som kan støtte elevene videre i å søke sin egen løsning, som i dette tilfellet er å skape egne balanser.

Sett opp mot Hopmann (2010) kan informantens beskrivelser tolkes som at læring som å lukke øynene og stramme kroppen ikke er mål for undervisningen i seg selv, men heller hva elevene kan lære om seg selv, ved å lukke øynene i en balanse, og hvordan å stramme kroppen kan hjelpe eleven til å mestre sin egen balanse. Informanten uttrykker at læringen kunne hjelpe elevene. Det eleven lærer om seg selv tilknyttet innholdet med statisk balanse, og i dette tilfellet *frysleken*, vil ikke være gitt i det aktuelle faginnholdet, men kan tilkomme eleven i det de gjør det til sitt eget. Dette er i tråd med Hopmann (2010) sine beskrivelser om at et innhold muliggjør betydning for eleven, dersom didaktikk er en autonom prosess fra lærerens side, og læreren tillater andre betydninger å tilkomme innholdet, ut over det læreren normativt sett, kan se for seg. I informantens utsagn kommer det frem at elevenes læring i denne sammenheng ikke er mål for læringen i seg selv, men del av en læringskontekst der elevene oppfordres til å lage egne balanser. Noe som er i tråd med Standal (2019) sitt argument om at eleven sin erfaring og meningsdanning er en del av undervisningen i kroppsøving.

7.4 Læringsmetoder

Det som blir god undervisning er ikke hvilke læringsmetoder som brukes, men hvordan undervisning gjennomføres (Kunnskapsdepartementet, 2008). Hallås & Grimseth (2019) skriver at den rette undervisningsmetoden ikke finnes. De viser til Haug (2010) og skriver at det avgjørende med en undervisningsmetode er hvordan læreren mestrer den, samtidig som elevens preferanser og relasjon mellom lærer og elev er viktig. Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at undervisningsmetoder kan være både induktive og deduktive. Den induktive arbeidsmåten sentrerer seg rundt at elevene selv finner løsninger på utfordringer som presenteres. Pedagogisk gymnastikk bruker begrepet *indirect teaching* (Werner et al, 2012) som kan sees i sammenheng med de induktive arbeidsmåtene. Werner et al (2012) argumenterer for denne metoden når elever lærer gymnastikk, og fremhever at metoden gir elevene eierskap til egen læring. Standal i Jåbekk (2020) snakker om praktiske konsekvenser av begrepet kroppslig læring. Han trekker frem at en mulig praktisk konsekvens av begrepet er at kroppsøvingsundervisningen tar opp i seg mer induktive arbeidsmåter, noe han beskriver som at elevene selv finner ut hvordan de lærer best.

I denne delen følger lærerinformantene og elevinformantene sine erfaringer med læringsmetodene som ble brukt i undervisningen med pedagogisk gymnastikk. Til slutt i denne delen er det nødvendig, grunnet problemstillingen, å ta hensyn til begrepet *kroppslig læring* fra elevperspektivet. I den forbindelse blir elevenes konkrete erfaringer med å løse bevegelsesutfordringene i undervisningen presentert.

Lærerinformant 1 opplever den indirekte læringsmetoden i pedagogisk gymnastikk som utfordrende for noen elever. Informanten fremhever at dette var spesielt knyttet til da elevene skulle lage sine egne balanser i pedagogisk gymnastikk. Informanten erfarer at når lærerne ønsker at elevene selv skal finne løsninger, vil noen elever likevel at læreren bekrefter om det er riktig eller feil. Informanten erfarer at dette medfører at lærerne må instruere og bekrefte riktig løsning, fremfor å oppmuntre til forskjellige løsninger. Informanten undrer rundt problemstillingen og forteller at det også er slik i andre fag, at noen elever søker bekræftelse for riktig løsning. Informanten trekker frem refleksjoner gjort i etterkant av første undervisning og erfarer at lærerne følte at de hadde vært tydelig, men at en mulig årsak er at temaet balanse ikke ble godt nok introdusert for elevene. Informanten sier:

«Det er og litt de tingene som vi snakket om etterpå sant. Du har noen elever som.. blir usikker hvis de ikke er helt sikker på at det de gjør er helt riktig. Altså du har noen selvstendige elever som styrer seg selv og går av seg selv, uansett om det er norsk eller matte eller naturfag eller kroppsøving, det er snakk om, og så har du andre som enten trenger eller ønsker at læreren skal vise for å være trygg på at de gjør det riktig, og det så vi spesielt på den balansebiten» (Informant 2).

Kroppsøvingfaget har til tider vært dominert av en idrettsdiskurs med krav og kontroll over kroppen og prestasjonsfokus, som til tider har dominert kroppsøvingfagets praksiser (Rønbeck og Rønbeck, 2012).

På en side kan informantens erfaring sees i sammenheng med Brattenborg og Engebretsen (2013) sine beskrivelser av utfordringer knyttet til den induktiv undervisningsmetode. Denne krever at elevene i noen grad er målbevisst. På en annen side er ikke en undervisningsmetode dårlig eller god i seg selv, men det er hvordan læreren mestrer den som er avgjørende (Grimsæth & Hallås, 2019).

Grimsæth og Hallås (2019) viser til Haug (2010) og skriver at relasjon mellom lærer og elev, innholdet i undervisningen og elevenes preferanser er faktorer som spiller inn. Brattenborg og Engebretsen (2013) er tydelig på at lærerens rolle knyttet til arbeidsmåten er å veilede,

tilrettelegge og motivere elevene i læringsprosessen, noe informantens erfaring kan tolkes som at lærerne ikke fikk til godt nok.

I sine videre refleksjoner rundt hvordan elever kan oppmuntres til å finne løsninger selv, trekker informanten frem de visuelle hjelpemidlene elevene hadde i undervisningen, som et viktig verktøy for elevene i å øve opp selvstendighet i egen læring. Informanten forteller:

«kopiarkene våre, det var kjempeverdifulle, spesielt de som sliter med å ta et valg, de som ønsker at, de som synes det er så mye lettere når læreren velger for meg. -Ehm- de fikk jo både trent seg i å ta et valg selv og så fikk de enkle bilder av ulike balanser da for eksempel som de kunne øve på eller trene på» (Informant 1).

Informantens refleksjoner rundt elevenes eierskap til egen læring kan ses i sammenheng med Hopmann (2010) der læringens autonomi handler om at elevene selv finner løsninger og gjør innholdet til noe ut over det læreren normativt sett leter etter. I denne prosessen kan bildene ses på som en støtte i elevene sin meningsmaking om å gjøre innholdet betydningsfullt for seg selv. Som kroppslig læring kan bildene som støtte i elevenes læring ses i sammenheng med at elevene kan lære seg å kjenne etter og sette ord på egne erfaringer i bevegelse, slik at subjektiv meningsdanning kan finne sted i læringen. Standal (2019) er tydelig på at å lære seg å kjenne etter og sette ord på seg selv i bevegelse, ikke er noe som oppstår automatisk, men noe elevene må lære. Standal (2019) belyser dette med å trekke frem noe av kroppslig læringsfagets formål som er *bevegelsesglede*. Bevegelsesglede skriver Standal (2019) er ikke noe som oppstår automatisk, men er en erfaring elever kan ha av å være i bevegelse, noe elevene kan lære å kjenne igjen, og sette ord på.

Informant 2 har et annet inntrykk av den indirekte læringsmetoden. Når elevene skulle lage egne balanser i undervisningen forteller informanten at elevene tok til seg arbeidsmåten og utforsket over tid, noe som gav rom for elevene til å reflektere rundt seg selv i bevegelse. Informanten peker på at lærernes valg om å organisere elevene i læringspar var noe som hjalp elevene med å utforske over tid. Informanten sier:

«Ja vi la jo det opp litt sånn at det skulle være litt fritt. Hvordan de skulle løse oppgaven det var ikke en fasit på hvordan de skulle gjøre det. Så var det jo det at vi skulle oppmuntre til å være kreativ og prøve ulike løsninger. Vi satt jo de i ulike læringspar og de prøvde seg, og noe jeg synes fungerte veldig bra i og med at de faktisk prøvde over tid. Det var ikke sånn at de prøvde en gang også var de ferdig (Informant 2).

Informanten erfarer at elevene tar eierskap til egen læring i denne metoden, og utforsker over tid. Brattenborg og Engebretsen (2013) beskriver dette som metodens styrke, ved å ha fokus på en god læringsprosess. Informantens erfaring er også i tråd med Werner et al (2012) sin beskrivelse av metoden *indirect teaching* som egnet for å myndiggjøre elevene i egen læringsprosess. Informanten beskriver lærerens rolle som å oppmuntre elever til å være kreativ og finne ulike løsninger, noe som er i tråd med Nilges (2002) sine beskrivelser av lærerrollen tilknyttet undervisning med pedagogisk gymnastikk, der problemløsning og avgjørelser overføres til eleven, fremfor læreren.

Elevene får spørsmål om hvordan de opplever å jobbe selv fremfor at læreren sier hvilken løsning de skal velge. Elevene er delt i sine synspunkter. En elev trekker frem at når en skal utforske selv så tar det lenger tid å lære seg ting, og dette er utfordrende grunnet at det kan være at læreren allerede kan det, og derfor litt meningsløst at ikke læreren bare viser det. En elev trekker frem at å jobbe selv er noe som gjør oppgaven tryggere og eleven blir mindre usikker på seg selv i læringen, når en slipper å forholde seg til ytre standarder. Elevene sier:

«Det var litt vanskelig og litt lett. Du lærer litt saktere... for det at da lærer du det av deg selv, og det kan være at de voksne kan det» (Elev 2, 4.trinn).

«Å gjøre det på sin egen måte for da slipper man å streve på en måte, men slipper å bli usikker på seg selv når man vet at man kan gjøre det på sin egen måte» (Elev 3, 5. trinn).

Eleven på 4. trinn gir tydelig uttrykk for at undervisningsmetoden gjør læringen saktere, noe som er i tråd med Malmberg (2003) sin beskrivelse av kritikken rettet mot pedagogisk gymnastikk, der innlæring av ferdigheter er tidkrevende. Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at undervisningsmetoden vil passe elever ulikt. Elevens erfaring kan sees i sammenheng med elevens nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016) der det eleven uttrykker er en mulighet for å identifisere hvor eleven ønsker seg i sin læring, og på den måten veilede eleven i sin meningsskaping og læring. Standal (2019) er tydelig på at *kroppslig læring* er subjektiv meningsdanning, noe denne elevens erfaring kan tolkes som et ønske om å oppnå med lærerens støtte.

Eleven på 5. trinn uttrykker en trygghet i den induktive arbeidsmåten. Eleven fremhever en subjektiv opplevelse av å ikke streve, men velge selv akkurat hvordan eleven vil lage sin egen

balanse. Eleven erfarer at metoden tar vekk ytre standarder og press, der elevens egen løsning er fremhevet som riktig. Elevens utsagn kan ses i sammenheng med sosialkognitiv læringsteori der observasjonslæring er sentralt (Lyngsnes & Rismark, 2020). I teorien er det sentral tanke at elevens observering av om andre elever lykkes eller ikke lykkes kan påvirke motivasjon for å lære, og påvirke deres egne forsøk i kroppsøvningsundervisning. Dette kan i en kroppsøvningskontekst virke begge veier på eleven. Denne eleven uttrykker en trygghet i å finne sin egen balanse, at eleven ikke trenger å måle seg mot en standard, eller andre elever sine løsninger. Standal (2019) er tydelig på at dersom kroppslig læring skal komme frem, må elevene være i bevegelse uavhengig av ytre prestasjonsstandarder som eleven måles mot. Lyngsnes og Rismark (2020) trekker frem at den induktive arbeidsmåten, begrunnet i læringsteori og læreplanen, er mer gunstig for elever enn den deduktive arbeidsmåten.

7.4.1 Elevperspektivet på kroppslig læring

For å belyse hvordan pedagogisk gymnastikk kan fremme kroppslig læring var det nødvendig å samle erfaringer om hvordan elevene valgte å løse bevegelsesutfordringene i pedagogisk gymnastikk. Elevene ble presentert for ulike bilder i intervjuene. Bildene illustrerte de ulike arbeidsmåtene som ble benyttet i undervisningen, og elevene ble oppmuntret til å si litt om hvordan de løste utfordringen på bildet og hvordan de opplevde det. Derfor er det nødvendig å gjøre rede for elevenes erfaringer under arbeidsmåte som analysekategori.

Elevene er delt i sine erfaringer. På begge trinnene trekker noen elever frem løsninger, som kan knytte seg til lærernes instruksjon, der elevene i arbeid med å søke egne løsninger, tenkte på ting som var viktig, som å stramme kroppen, ta armene opp når de hopper, og bøye bena i landingen. Andre elever rapporterer om subjektive opplevelser i sine løsninger, der elevene gjorde innholdet til sitt eget. For å belyse skillet mellom elevene er det i det videre nødvendig å trekke frem to konkrete erfaringer fra elever, når elevene skulle lage sitt eget triks på et springbrett i tredje gjennomføring. Erfaringene drøftes hver for seg.

En elev trekker frem hvordan hen valgte å gjøre sitt eget triks med å gjøre ball og stjerne i luften. Eleven sier:

«jeg hoppet så tok jeg ball og stjerne» (Elev 2, 4.trinn).

Elevens erfaring kan knyttes til praktisk kunnskap, der eleven gjør en aktivitet som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelse. Som kroppslig læring er elevens erfaring i tråd med Standal (2019) sin beskrivelse av at kroppslig læring er knyttet til praktisk kunnskap uttrykt gjennom

kroppen i bevegelse. På en annen side, sett som kroppslig læring, gir ikke elevens erfaring noe videre uttrykk for elevens egen opplevelse av bevegelsesaktiviteten. Kroppslig læring, skriver Standal (2019) inneholder alltid den individuelle, subjektive opplevelsen av mening når eleven er i bevegelse.

Sett som pedagogisk gymnastikk beskriver eleven at hen gjorde ball og stjerne, noe som passer godt inn i bevegelseskonseptene som studeres i pedagogisk gymnastikk. Rammeverket beskriver at kroppen kan innta blant annet krumme posisjoner og symmetriske posisjoner (Se tabell 2).

En ball sikter til en krum posisjon og en stjerne sikter til at kroppen lager symmetri i bevegelse. I pedagogisk gymnastikk er dette et begrepsapparat som benyttes for å beskrive elevenes bevegelser, men i dette tilfellet kommer ikke elevens egen subjektive opplevelse, hvordan det er for eleven å bevege seg for seg selv, frem i elevens erfaring. Gjennom elevens erfaring kan ikke bevegelsen sees fra innsiden av eleven selv, noe Arnold beskriver som bevegelse sett fra innsiden av aktøren (Arnold, 1979).

På samme bildet som elev 2 presenterer en løsning av ball og stjerne, trekker en annen elev frem en subjektiv opplevelse på denne arbeidsmåten. Eleven sier at hen valgte å prøve mye forskjellig, men til slutt endte opp med å gjøre et eple, et eple med stilk. Eleven sier:

«eme jeg gjorde 360, 180 ehm og jeg hoppet i ball og stjerne. Og jeg gjorde eple som jeg kaller det. En ball med en strek opp» (Viser med hånden som en stilk) (Elev 1, 4.trinn).

Eleven gir her uttrykk for en handling som kommer til uttrykk i bevegelse, som kan ses i sammenheng med Standal (2019) sin beskrivelse om at kroppslig læring er knyttet til praktisk kunnskap, og at kunnskapsobjektet, det elevene skal lære er handlinger, aktiviteter og praksiser utført av kroppen i bevegelse. I dette tilfellet gjør eleven en sats på et springbrett, og utfører et *eple* i svevet. Kunnskapsobjektet, det eleven skal lære i dette tilfellet, er sitt eget triks på springbrettet. Erfaringen eleven beskriver er i tråd med Arnold (1979) sin beskrivelse av *in movement* dimensjonen, der erfaringen eleven beskriver er sett fra innsiden av eleven selv, elevens opplevelse. Arnold (1979) skriver at bevegelse, spesielt sett fra innsiden av aktøren, er i seg selv meningsfull for de tillater aktøren å lære mye om seg selv og verden de lever i, mens de beveger seg (Arnold, 1979). Flere har argumentert for eleven i bevegelse, slik Arnold (1979) beskriver, som kjernedimensjonen i kroppsøvfaget, og åpner opp for dannelse i kroppsøvfaget (Ommundsen, 2013, Aaring & Sandell, 2019).

Elevens beskrivelse av å gjøre et «eple» i bevegelse kan sees i sammenheng med den sosiokulturelle metaforen for læring (Säljö, 2020). Prinsippet i den sosiokulturelle læringsmetaforen er at læring og meningsdanning skjer inne i eleven. Et «eple», i dette tilfellet, vil ikke være mulig for andre (elever og lærere) som deltar i konteksten å observere fysisk, uten at eleven selv deler denne opplevelsen. «Eple» er her intrapsykologisk, i eleven. I et sosiokulturelt perspektiv vil kunnskap og ferdigheter alltid først eksistere mellom mennesker, som i dette tilfellet er hopp på et springbrett i stasjonsarbeid. Appropriasjon er begrepet som beskriver prosessen der eleven gjør det som foregår mellom mennesker (ekstrapsykologisk) til sitt eget (intrapsykologisk), eleven approprierer det, som et eple i dette tilfellet.

For å belyse hvordan elevens erfaring kan være meningsskaping, kan vi her trekke inn, hvem eleven er i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Säljö (2016) beskriver eleven som en agent i eget liv som søker mening i sine omgivelser. Det er i sine omgivelser barnet utvikler sin identitet, sine synspunkter og sine interesser. Hva barnet tar opp (approprierer) av læring og mening vil være opp til barnet selv. Dette elevsynet er i tråd med beskrivelsen av eleven i kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, der kjerneelementet beskriver en elev som deltar i en kroppsøvingskontekst ut fra egne intensjoner, interesser og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Elevens erfaring om å gjøre et «eple», kan i dette tilfellet argumenteres for å være kjernen i det sosiokulturelle læringsperspektivet, og på den måten også kjernen i den kroppslige læringen. Standal (2019) er tydelig på at elevens egen opplevelse av å være i bevegelse er viktig, og bevegelse er et subjektivt anliggende, som tilhører eleven selv. Standal (2019) argumenterer også for viktigheten av at elevens egen opplevelse av å være i bevegelse blir løftet frem som en del av læringen. Elevens erfaring med å gjøre et «eple», styrker dette argumentet, der elevens meningsskaping skjer på innsiden (intrapsykologisk), og må løftes frem for at andre tar del i det. Et «eple» vil ikke være fysisk observerbart for en kroppsøvingslærer som skal være i dialog med eleven om elevens utvikling i faget, med mindre elevens meningsdanning om å gjøre et «eple» blir løftet frem som en del av læringen. I den sosiokulturelle metaforen er et viktig poeng at læreren støtter eleven i sin meningsskaping, noe som blant annet innebærer at læreren søker å få innsikt i elevens nærmeste utviklingssone, der eleven kan strekke seg ut fra egne forutsetninger (Säljö, 2016). Læreren kan veilede eleven i dette arbeidet, men et viktig poeng sett som kroppslig læring og

meningsskaping, er å tillate eleven å gå videre, finne sin egen betydning innenfor det som læres. I dette tilfellet blir hopp på springbrett til et «eple» for eleven, noe læreren tillater.

«Eple» er et eksempel på hvordan eleven erfarer undervisningen. Sett i lys av Engelsrud og Borgen (2020) sine refleksjoner rundt operasjonalisering av læreplanen i kroppsøving understreker de at eleven som et handlende subjekt i læreplanen, må kunne gjøre noe med et innhold ut over det læreren har sett og observert.

Et annet viktig poeng med denne erfaringen er å se «eple» i sammenheng med den pedagogiske gymnastikken. Bevegelseskonseptene (se tabell 2) beskriver at kroppen kan innta ulike symmetriske posisjoner, men sett fra elevens innside er det et «eple», og ikke symmetri. På denne måten kan en risiko med den pedagogiske gymnastikken være å anvende et biomekanisk begrep på vurderingen av elevens meningsdanning. Kroppslig læring som begrep anser bevegelse som noe subjektivt, som tilhører hver enkelt elev, noe som er unikt for eleven selv (Standal, 2019, Sæle & Hallås, 2020). Sæle (2013) skriver at biomekaniske begreper er forenklete hjelpemidler i å forstå barns praktiske handlingskunnskap.

Hopmann (2010) sitt didaktiske utgangspunkt er at lærere befatter seg med innholdet, med tanke på hvilken betydning det kan få for eleven, selv om læreren til syvende og sist ikke kan vite og undervisningen ga mening for den enkelte elev. Det vil si at undervisningens resultat er uvisst. I dette tilfellet er «eple» et resultat av undervisningen, som lærere ikke kunne forutse i sin planlegging, men er mening eleven tillegger innholdet når innholdet spilles ut i samspill mellom lærere og elever. Et «eple» som en løsning på en bevegelsesutfordring, ville ikke vært mulig dersom undervisningen ikke var en autonom prosess fra elevens side, noe Hopmann (2010) peker på som en forutsetning hvis danning skal finne sted i undervisningen. I dette tilfellet blir eleven presentert et innhold, og læreren tillater eleven å finne sin egen betydning av innholdet som blir presentert. I dette tilfellet innebærer det at eleven finner sin egen løsning, ut over det et biomekaniske begrep fra rammeverket, kan beskrive, og ut over det læreren kan se og forutse.

På grunnlag av lærernes rapportering om kroppslig læring i undervisningen, under innhold og mål, er det i det videre nødvendig å ta hensyn til elevenes erfaringer med instruksjoner som er gjort av lærerne i undervisningen. Lærerinformantene peker på kroppslig læring i *frysleken* når elevene blir bevisst ting som påvirker balansen. Det er nødvendig å analysere elevenes erfaring med denne arbeidsmåten, og hvordan den arbeidsmåten isolert sett, kan belyses ut fra begrepet *kroppslig læring*.

Når elevene trekker frem *frysleken*, som var den første aktiviteten i aksjonen, erfarer elevene at de har lært noe. En elev trekker frem at hen har lært seg å stramme kroppen for å holde en statisk balanse rolig, en annen elev erfarer at hen i tillegg lærte å se på et punkt for å opprettholde en statisk balanse. Elevene sier:

”det var gøy. Jeg lærte at det var viktig å stramme for å holde balanse» (Elev 2, 4. trinn).

« jeg lærte meg å stramme på en måte og så lærte jeg å se, vi skulle se på ett punkt» (Elev 3, 5. trinn).

Læringen elevene rapporterer om var en del av oppvarming til første undervisning. Informant 2 var tydelig på at her var det planlagt fra lærernes side at elevene skulle lære noe, tenke noe. Læringen elevene erfarer kan ses i sammenheng med det behavioristiske synet på læring. I det behavioristiske læringssynet er læring synlig, noe som kan observeres (Säljö, 2016).

Informant to var tydelig på at elevene ble bevisst noe, og kjente at læringen gjorde noe med dem. I Behaviorismen er en grunntanke at atferd kan formes med ytre påvirkning (Lyngsnes & Rismark, 2020). I dette tilfellet planlegger lærerne for at elevene skal lære, og påfører elevene læring ved eks å prøve å få dem ut av balanse, slik at elevene føler på kroppen hva de må gjøre for å holde balansen. Kritikken rettet mot behaviorismen er at den bare tar hensyn til lavere psykologiske prosesser, som ikke ivaretar et menneske som reflekterende, følende, kulturelt og historisk vesen. I dette læringssynet er heller ikke eleven autonom i sin læringsprosess, og læring anses som noe som kan påføres elevene, uten tanke på deres opplevelse.

På denne måten vil ikke behaviorismen i ren forstand ivareta elevsynet i læreplanen, og skolens oppdrag om danning og sosiale forhold (Lyngsnes & Rismark, 2020). Øvelsen isolert sett, kan ses i sammenheng med Standal (2019) sin beskrivelse om at ren instrumentell læring er meningsløst sett som kroppslig læring, der subjektet ikke er tilstede i læringen. Standal i Jåbekk (2020) er tydelig på at motoriske ferdigheter kan læres gjennom drilling og øving, men at kroppslig læring setter fokus for hvordan det er for eleven å bevege seg for seg selv. Læringen elevene erfarer kan sees som instrumentelle med fokus på kroppen som et instrument i det dualistiske kroppsparadigmet (Whithead, 2010). Dette står i kontrast til begreper som kroppslig dannelse og physical literacy.

7.5 Vurdering

Vurdering i barneskolekonteksten omtales som vurdering for læring. Denne vurderingen foregår underveis i læringsprosessen og sikter å hjelpe, støtte og veiled eleven i sin læring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Vurdering i kroppsøving skal gjøres ut fra kompetansemålene i faget, og kompetanse i kroppsøving handler blant annet om å utfordre egen kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vurdering skal bidra til at eleven utvikler innsikt i egen læringsprosess, noe som er viktig for at utvikling skal skje (Lyngsnes & Rismark, 2020). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at elevens egenvurdering gir elevene forståelse og innsikt i hva de skal lære. Videre påpeker de at egenvurderingen med bevissthet og refleksjon rundt eget læringsarbeid bidrar til at elevene utvikler strategier for videre læring.

Vurderingen skal foregå underveis i elevens daglige skolearbeid (Lyngsnes & Rismark, 2020). Brattenborg og Engebretsen (2013) er tydelig på at vurdering er en viktig del av planleggingsarbeidet til kroppsøvingslæreren, med hensikt om å fremme elevenes læring og utvikling.

Vurdering sett som pedagogisk gymnastikk, tar sikte på at elevene har en aktiv del i egen læringsprosess, og å skape eierforhold til egen læring, og dermed kan det knyttes til kinestetisk bevissthet. Nilges (1997) beskriver dette som at barnet sanser kroppen sin i rommet, der eleven selv kjenner etter om kroppen er stram eller ikke, i forsøk på å oppnå en statisk balanse, eller om barnet selv føler hvor en kroppsdel er i forhold til en annen. Nilges (1997) argumenterer for å vekke barns kinestetiske bevissthet slik at barnet kan utvikle mer komplekse ferdigheter i pedagogisk gymnastikk. Standal i Jåbekk (2020) peker på kroppsbevissthet og kinestetisk intelligens som viktig i kroppslig læring, der han beskriver det som viktig at elevene blir bevisst hvordan det er å bevege seg for seg selv, med å kjenne etter og sette ord på seg selv i bevegelse.

I denne delen sikter vurdering til lærerinformantene og elevinformantene sine erfaringer med vurdering gjennom aksjonen, og hvordan lærerne erfarer at de var i dialog med elevene om deres utvikling i kroppsøvingsfaget, og hvordan elevene erfarte denne dialogen.

Begge lærerinformantene trekker frem at tilbakemeldinger til elevene bestod i å gi kollektive tilbakemeldinger om hva som var viktig å huske på tilknyttet de grunnleggende ferdighetene i pedagogisk gymnastikk. I tillegg trekker informantene frem at en hensikt med vurderingen var å stille spørsmål, så elevene selv tenkte over seg selv i bevegelse. Samtidig er begge

informantene tydelig på at vurdering med å stille spørsmål, var noe som ble mulig grunnet at to kroppsøvingslærere var tilstede i undervisningen, og trekker frem at denne type vurdering er vanskelig å gjennomføre alene i undervisningen. Informant 2 trekker frem at lærerne gikk runden til alle elevene for å veilede med å stille spørsmål i den hensikt å få elevene til å reflektere over egen bevegelse. Informanten fremhever at lærerne skapte seg rom for å gi individuelle tilbakemeldinger til alle elevene, der en sentral del var oppbyggende tilbakemeldinger til elevene. Informanten sier:

«vi gikk jo runden til alle sammen. Inn og stilte noen spørsmål til de som gjorde at de kunne prøve seg på en ny, eller prøve å angripe oppgaven på en annen måte eller utfordret de litt da som gjorde at de måtte tenke litt og reflektere litt. Selvfølgelig gunstig at vi var to der, men uansett så gav det i hvert fall rom for at læreren kunne komme med individuelle tilbakemeldinger. Og stille refleksjonsspørsmål og -eee- både i -ehm hva heter det, oppbyggende tilbakemeldinger og utfordringer» (Informant 2).

Sett i sammenheng med Brattenborg og Engebretsen (2013) sikter vurderingen informantene forteller om til at elevene oppmuntres til å være deltagende i egen læring, i dette tilfellet sin egen bevegelse. Informantens erfaring peker også i retning av at det var lærernes bevisste valg å veilede alle elevene i undervisningen, med oppmuntrende tilbakemeldinger, og refleksjonsspørsmål. Dette er i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013) sine beskrivelser om at lærernes planleggingsarbeid må ta sikte på å fremme elevenes læring og utvikling, med hensikt å utvikle videre strategier i egen læring.

Begge informantene er tydelig på at vurderingen hadde en hensikt å myndiggjøre elevene i sin læringsprosess. Informant 1 trekker frem hvordan vurdering fra lærerens side ble gjort i konkret undervisning. Ved å stille spørsmål til elevene om deres løsninger på utfordringene som ble presentert. Informanten sier:

«Nå hadde ikke du balanse når du Nå falt du når du landet, hva var det som gjorde det? Jeg hadde for stor fart, eller ja.. jeg var midt i en, jeg skulle snu meg eller, ja. Hva kan du gjøre for å få til landingen, sant. Å Få elevene til å gi svaret i stedet for at jeg sier... «Du må lande rett frem», «ikke ha så stor fart»,. De tingene der» (Informant 1).

Informanten peker på at elevene fikk spørsmål til løsningene de viste, med hensikt om å oppmuntre elevene til selv å tenke over, hva som eventuelt kunne gjøres annerledes. Informantens erfaring kan ses i lys av Nilges (1997) sine beskrivelser av kinestetisk

bevissthet, der informanten stiller spørsmål til elevene for at de skal bli bevisst sine egne bevegelser i rommet, og ifølge Nilges (1997) stimulere til at mer komplekse ferdigheter kan læres. I bevegelseskonsepter i pedagogisk gymnastikk (Se tabell 2) sikter kinestetisk bevissthet til *relationships* i rammeverket, der elevene stimuleres til å sanse kroppen i rommet, hvor de oppmuntres til å føle hvor en kroppsdel er i forhold til en annen, og hvor eleven beveger seg i relasjon til apparater og andre elever. Standal i Jåbekk (2020) er tydelig på at kroppslig læring som begrep handler om hvordan det er for eleven å bevege seg for seg selv. Med det trekker Standal frem kroppsbevissthet og kinestetisk intelligens, noe Standal beskriver som at eleven er bevisst hvor kroppen er i bevegelse. Standal peker på dette som et vilkår og en viktig årsak for at kroppslig læring blir anvendt som begrep i læreplanen. Standal (2019) skriver at elevene kan lærer å kjenne etter og sette ord på seg selv i bevegelse, som viktig for at kroppslig læring skal skje.

Elevene på sin side erfarer at tilbakemeldingene fra lærerne var felles tilbakemeldinger, der elevene ble påminnet ting som var viktig å huske på tilknyttet de grunnleggende ferdighetene i pedagogisk gymnastikk. En elev trekker frem at lærerne poengterte at det var viktig å bøye bena i en landing. En annen elev trekker frem hvordan en lærer veiledet eleven på stasjonsarbeidet, der hopp på springbrett for å lage sitt eget triks, var mål for elevens læring. Elevene sier:

«Jeg husker at deres sa at vi alltid måtte bøye bena i landingen, da vrikker man ikke foten, hehe» (Elev 4, 4.trinn).

«Burde heller gå et skritt i den første ringen og begge bena i den andre. Da ble det lettere etter at han sa det. Det gikk bedre da» (Elev 1, 4. trinn).

Den første eleven opplever å få en felles tilbakemelding, som i dette tilfellet gjaldt alle elevene. Erfaringen eleven beskriver er i tråd med vurdering for læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013) der hensikten er å utvikle elevens kompetanse i faget.

Den andre eleven rapporterer om en individuell veiledning med en lærer, der læreren veileder eleven i sin prosess med å mestre sats på et springbrett, som var en del av stasjonsarbeidet i tredje undervisningsgjennomføring.

Eleven gir uttrykk for et ønske om å mestre dette, noe læreren har sett og veiledet eleven gjennom. I det sosiokulturelle læringssynet (Säljö, 2016), vil læreren være stillasbygger i

elevens meningsskapning og læring. I dette tilfellet ved å identifisere elevens ønske om å få til en sats på springbrett. Eleven gir uttrykk for at veiledningen gjorde at satsen gikk bedre, og dermed gjorde øvelsen lettere for eleven.

8 AVSLUTNING

Kroppslig læring er en del av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* i læreplanen, og noe lærernes undervisningspraksis i kroppsøvfingsfaget skal gi rom for. I denne avhandlingen har jeg som forsker, og to kroppsøvfingslærere ved en barneskole sammen undersøkt dette begrepet med å gjennomføre pedagogisk gymnastikk med elever.

Noen elever rapporterer om det jeg tolker som subjektive opplevelser av å være i bevegelse når de løser bevegelsesutfordringer i pedagogisk gymnastikk, noe som kan knytte seg til kroppslig læring. Andre elever rapporterer om det jeg tolker som instrumentelle løsninger når de løser bevegelsesutfordringer i pedagogisk gymnastikk, noe som kan knytte seg til lærerens instruksjon. Lærerinformantene peker på kroppslig læring når innholdet var planlagt for at elevene skulle lære noe om den grunnleggende ferdigheten statisk balanse.

Elevenes erfaringer som jeg tolker som kroppslig læring, er ikke i tråd med bevegelseskonseptene som studeres i pedagogisk gymnastikk. Derfor er det ikke nok grunnlag i denne studien til å svare på problemstillingen : Hvordan kan pedagogisk gymnastikk fremme kroppslig læring.

Lærerinformantene erfarer at den pedagogiske gymnastikken er tilpasset de ulike behovene i elevgruppen. Lærerinformantene er samtidig delt i sin erfaring med å bruke den indirekte læringsmetoden i pedagogisk gymnastikk. Informant 1 erfarer at elevene søker rett svar fremfor egne løsninger når de løser bevegelsesutfordringer i pedagogisk gymnastikk. Elevene er delt i sine erfaringer med pedagogisk gymnastikk. Noen elever trekker frem at å løse bevegelsesutfordringer på sin egen måte, var noe som gjorde det lettere og tryggere å lære. Andre elever trekker frem at ved bevegelsesutfordringer var det tidkrevende å lære seg ferdigheter, der elevene erfarer at metoden overlater læringen til eleven selv i for stor grad.

Studien kan bidra med innsikt i hvordan kroppslig læring kan komme frem fra elevens perspektiv. På bakgrunn av forskningen anbefales videre forskning på hvordan kroppsøvfingslærere planlegger for kroppslig læring i kroppsøving.

8.1 Veien videre

Kroppslig læring er et helt nytt læreplanbegrep i kroppsøving, og ikke har eksistert et helt år enda. Det er lite forskning på hvordan kroppsøvingslærere planlegger for kroppslig læring i kroppsøvingsundervisningen. Denne studien var en undersøkende tilnærming til kroppslig læring med en utprøving av pedagogisk gymnastikk. Kroppslig læring anser bevegelse som noe subjektivt, noe som er unikt for eleven. Pedagogisk gymnastikk studerer den objektive, kvantifiserbare bevegelsen, gjennom bevegelseskonsepter. På en annen side sikter *relationships* aspektet i rammeverket for bevegelse, til i hvilken relasjon kroppen beveger seg. Dette aspektet handler blant annet om å kjenne etter hvor kroppen er i bevegelse. Kroppslig læring handler om å legge merke til og sette ord på seg selv i bevegelse. Dermed kan kanskje denne delen av bevegelseskonseptene muligens være noe som kan ivaretas i kroppsøving for elevers kroppslige læring. Der elever oppmuntres til å kjenne etter i sin egen bevegelse.

En erfaring fra denne aksjonen med pedagogisk gymnastikk, er at det kan være krevende å gjennomføre med mange elever. I aksjonen var vi alltid to lærere til stede. Samtidig er det viktig å presisere at dette var en utprøving, der den pedagogiske gymnastikken var ukjent for deltagerne involvert. I andre kontekster der turn er et tema, kan den pedagogiske gymnastikken muligens bidra med å gi barn med ulike forutsetninger sin egen tilgang til turn. Baumgarten og Richardson (2010) sin artikkel tar sikte på implementering av pedagogisk gymnastikk, med nyttige råd til gjennomføring og tilrettelegging. Videre har Nilges (1997) utviklet et rammeverk som tar sikte på progresjon i innlæring av pedagogisk gymnastikk, der elevene lager egne gymnastiske sekvenser. Nilges (2002) viser gjennom sin artikkel viktige pedagogiske overveielser i pedagogisk gymnastikk, og presenterer råd for sikkerhet i undervisningen for å ivareta elever.

9 REFERANSER

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På let etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter, I E. E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 133-150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alver, B.G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskeretikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and Physical education*. London: Heinemann.
- Baumgarten, S. & Pagnano-Richardson, K. (2013). Educational Gymnastics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 18-25.
[https://doi:10.1080/07303084.2010.10598460](https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598460)
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving: Utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (red), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). [http// doi:10.5617/adno.8099](http://doi.org/10.5617/adno.8099)
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3.utgave). Oslo: Høyskoleforlaget
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kuldbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue. (2016). *Ekspertgruppen om lærerrollen Om lærerrollen et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Davis, L. (2018). Competence in Educational Gymnastics: Shaping PETE Students' Attitudes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 41-46.
[http://doi:10.1080/07303084.2018.1503122](http://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503122)
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. Vinje, E.E (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s.123-146). Oslo: Cappelen Damm AS
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (2), 127-139.
- Fuchs, T. & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Front*

Psychol, 5, 508. doi:10.3389/fpsyg.2014.00508

Grimsæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haugen, T. & Moser, T (2019). Hva er motorikk? Kvikstad, I. (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (18-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Haugen, T. (2019). Motorikkrelaterte begreper i læreplaner i kroppsøving 1922-d.d. Kvikstad, I. (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (167-179). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E.T. og Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. I *Acta Didactica Norge, Vol. 7 Nr.1 Art.6*

Hopmann, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.19-46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3.utgave). Oslo: Undiversitetsforlaget

Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utgave). Oslo: Cappelen Damm AS.

Jåbekk, P. (2020, 24 september). Episode 6. *Kroppslig læring med Øyvind Førland Standal* (Kroppsøvingspodden). Hentet fra: <https://kroppsovingspodden.libsyn.com/>

Kjerland, G.O. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet). Hentet fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39590>

Krumsvik, R.J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode Ei innføring*. (2.utgave). Oslo: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld.st 28 (2015-2016)). Hentet fra [Meld. St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (Meld.st 31 (2006-2007)). Hentet fra [St.meld. nr. 31 \(2007-2008\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lundndgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory of teaching*. Stockholm

Lyngsnes, K & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Malmberg, E. (2003). *Kidnastics: A Child-Centered Approach to Teaching Gymnastics*. United States of America; Human Kinetics.

Midtsunstad, J.H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J.H. Midtsunstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.5-46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Moe,F,V. & Standal, Ø. F. (2013). *Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving*. Langfeldt ,G. & Moe, F.G (red.). *Å lære å bli lærer Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s.162-179). Oslo: Cappelen Damm.

Morrison, R. (1962). *Pedagogisk Gymnastikk*. Oslo: kirke og undervisningsdepartementet.

Nilges-Charles, L. M. (2008). Assessing Skill in Educational Gymnastics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(3), 41-51. doi:10.1080/07303084.2008.10598148

Nilges, L. (2002). Content specific pedagogy for effective teaching in educational gymnastics. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 7-9.

Nilges, L.M. (1999). Refining skill in Educational Gymnastics: Seeing Quality through Variety. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(3), 43-48.

<https://doi.org/10.1080/07303084.1999.10605895>

Nilges, L.M. (1997). Educational Gymnastics-Stages of content Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(3), 50-55.

<https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604911>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motoriske ferdigheter gjennom kroppsøving-et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (2), 155-166.

Opplæringsloven (2017). Lov om grunnskole og den videregående opplæring. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

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

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Rønbeck, A.E & Rønbeck, N.F.(2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingsfaget. I A.E. Rønbeck (red.), *Inspirert av Faucalt: Nyere empirisk teori*. (s. 112-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M & Tiller, T (red.). *Læreren som forsker Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Standal, Ø.F. (2019). *Kva kroppsleg læring egentleg er*. *Bedre skole*, (3), 56-60.

Sæle, O.O (2013). *Fair play. Et dydsetisk perspektiv på idretten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæle,O.O. & Hallås, B.O (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning Skolefag profesjonsutvikling forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Säljö, R. (2016). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (5.utgave). Oslo: Cappelen Damm.

Säljö, R. (2020). Støtte til læring-tradisjoner og perspektiver. I Krumsvik, R.J & Säljö, R (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning en antologi* (2.utg.,s.57-82). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring-forskende partnerskap i skolen*. (2.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tronsmo, E. (2020). *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Bedre skole, (2), 26-31.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 11.november). Læreplan i kroppsøving. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars). Dybdelæring. Hentet fra [Dybdelæring \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2019, 22.mai). Overordnet del. Hentet fra [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020, 2.januar). Kompetansebegrepet. Hentet fra [Film: Kompetansebegrepet \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2021, 6,april). Hva er kompetanse i kroppsøving?. Hentet fra [vurdering-i-kroppsoving.pdf](#)

Vingdal, I.E. (2014) Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I.M. Vingdal & J.E. Birch (red.), *Fysisk aktiv læring* (s.37-57). Oslo: Gyldendal Akademisk

Werner, P.W., Williams, L.H.& Hall, T.J. (2012). *Teaching Children Gymnastics* (3.Utgave). United States of America: Human Kinetics.

Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I.M. Vingdal & J.E. Birch (red.), *Fysisk aktiv læring* (s.81-95). Oslo: Gyldendal Akademisk.

10 VEDLEGG

Vedlegg 1: Infoskriv til rektor

Vedlegg 2: Infoskriv til lærere

Vedlegg 3: Infoskriv til elever og foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg, første undervisning begge trinn.

Vedlegg 8: Undervisningsopplegg, andre undervisning 5. trinn

Vedlegg 9: Undervisningsopplegg, andre undervisning 4. trinn

Vedlegg 10: Undervisningsopplegg, siste undervisning begge trinn

Vedlegg 1: Infoskriv til rektor

Informasjon om, og forespørsel om å få gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt ved skolen.

Til Rektor NN

Som masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet ber jeg herved om tillatelse til å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til kroppsøvningsundervisningen. I samarbeid med to klassetrinn og deres kroppsøvingslærere er formålet å undersøke elever og læreres erfaring med turnpregete aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen.

Formål

Formålet er å belyse hvordan turn kan gjennomføres i tråd med læreplanen, LK 20, og med spesifikt fokus på kjerneelementet BEVEGELSE OG KROPPSLIG LÆRING.

Problemstillinger:

1. Hvordan kan lekpregete turnaktiviteter gjennomføres i kroppsøvningsundervisningen i tråd med LK 20, ved en barneskole?
2. Hvilke erfaringer har lærere og elever med lekpregete turnpregete aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen?

Funnene blir brukt i en masteroppgave på masterprogrammet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskulen på Vestlandet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Godkjenning: For å kunne gjennomføre prosjektet må rektors godkjenning foreligge. Det er ønskelig å samarbeide med to kroppsøvingslærere på 4. og 5. trinn om å planlegge og gjennomføre turn i kroppsøvningsundervisningen. To lærere har sagt seg interesserte. Elevene vil gjennom prosjektet få lekpregete turnaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen i tre påfølgende uker. Planlagt implementering er november 2020.

Deltagelsen innebærer:

Samarbeider med to lærere om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Lærerne vil få infoskriv og samtykkeerklæring. Dybdeintervju brukes for å samle refleksjoner fra lærerne etter aksjonen er ferdig. Fire elever vil bli tilfeldig utvalgt til et fokusintervju. Elever og foresatte vil motta samtykkeerklæring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Elever og lærere kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har skal Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ved eventuelle spørsmål, ta kontakt med:

Student: Sondre Klett tlf: 93098052

Hovedveileder: Bjørg Oddrun Hallås tlf 90207943

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

DATO:.....

Sondre Klett (masterstudent ved Hyl)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Lekpregede turnaktiviteter*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at Sondre Klett kan samarbeide med lærere og elever ved skolen

Vedlegg 2: Samtykke til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet***”Lekpregede turnaktiviteter i kroppsøvingsfaget”?*****Til Lærere NN**

Som masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet vil jeg her informere om et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til kroppsøvingsundervisningen, som jeg ønsker å gjennomføre. I samarbeid med deg og klassetrinnet du underviser i kroppsøving, er formålet å undersøke elevene og dine erfaringer med lekpregede aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen.

Formål

Formålet er å belyse hvordan turn kan gjennomføres i tråd med læreplanen, LK 20, og med spesifikt fokus på kjerneelementet BEVEGELSE OG KROPPSLIG LÆRING.

Problemstillinger:

3. Hvordan kan lekpregede turnaktiviteter gjennomføres i kroppsøvingsundervisningen i tråd med LK 20, ved en barneskole?
4. Hvilke opplevelser har lærere og elever med lekpregede turnaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen?

Funnene blir brukt i en masteroppgave på masterprogrammet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskulen på Vestlandet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Godkjenning: Rektors har godkjent at skolen deltar i prosjektet og at jeg innleder samarbeid med deg. Elevene vil gjennom prosjektet få lekpregede turnaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen i tre påfølgende uker. Planlagt implementering er november 2020.

Deltagelsen innebærer:

Samarbeid med deg vil handle om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Det blir i tillegg et dybdeintervju med deg etter at all undervisning er gjennomført, for at jeg skal få samlet dine erfaringer fra prosjektet. Dette vil kunne bidra å belyse mine problemstillinger. Det blir gjort lydopptak av intervjuet. Lydopptaket gjøres med båndopptaker fra HVL og opplysningene lagres i tråd med HVL sine retningslinjer. Personopplysningene blir slettet når prosjektet er levert inn og godkjent. Dette er i juni 2021.

Jeg er også interessert i å snakke med elever. Fire elever vil bli tilfeldig utvalgt til et fokusintervju. Elever og foresatte vil motta samtykkeerklæring som jeg lager til. Jeg håper at du kan hjelpe til med å dele ut informasjon- og samtykkeerklæringen og samle de inn igjen etter underskrift fra foresatte. Jeg vil kopiere opp, legge ved svarkonvolutt og være i dialog med deg om den praktiske gjennomføringen av dette. Jeg trekker fire elever tilfeldig til intervjuet av de som har fått samtykke av foresatte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Elever og lærere kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene (dataportabilitet)
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Og å sende klage til personvernombudet ved HVL om behandlingen av personopplysninger.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet skal Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ved eventuelle spørsmål, ta kontakt med:

Student: Sondre Klett tlf: 93098052

Hovedveileder: Bjørg Oddrun Hallås tlf 90207943

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud HVL: Trine Anniken Larsen: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Med vennlig hilsen

DATO.....

Sondre Klett (masterstudent ved HVL)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lekpregede *turnaktiviteter i kroppsøvningsfaget*, (eller undervisningen eller bare i kroppsøving ??) og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i planlegging og gjennomføring et undervisningsopplegget over tre uker.
- å delta i et individuelt intervju med lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Infoskriv til elever og foresatte

Aksjonsforskningsprosjektet***”Lekpregede turnaktiviteter i kroppsvingsfaget”?*****Til foresatte og elever på trinn**

Som masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet informerer jeg dere her om at jeg skal samarbeide med kroppsvingslærer om et forskningsprosjekt i kroppsvingsundervisningen. Formålet er å planlegge, gjennomføre og prøve ut lekpregede turnaktiviteter i kroppsvingsundervisningen. Jeg er vanligvis ansatt som lærer på skolen, men har fri dette året for å studere kroppsving.

Formål

Formålet mitt er å finne ut hvordan elever og lærere opplever lekpregede turnaktiviteter i kroppsvingsundervisningen, etter den nye læreplanen (LK 20). Funnene blir brukt i en masteroppgave på masterprogrammet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskulen på Vestlandet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Godkjenning: Rektor og kroppsvingslæreren i klassen har godkjent at jeg kan samarbeide med læreren deres i tre uker. Dette blir som å ha vanlige kroppsvingsundervisning der temaet er turnlignende aktiviteter. Vi planlegger å gjennomføre undervisningen i november.

Forespørsel

Med dette spør jeg om ditt barn er villig til å delta i et fokusgruppeintervju i etterkant av undervisningen. Alle foresatt med elever som svarer ja vil være med i gruppen som jeg trekker ut fire elever fra. Din kroppsvingslærer vil hjelpe meg med å finne et rom hvor vi kan prate om temaer som gjelder undervisningen og ingen personvernopplysninger vil være tema. Jeg samler ikke inn navn eller kjønn og spør ikke om noen sensitive opplysninger, kun om erfaringer og dine opplevelser av undervisningen meg og din lærer planla og gjennomførte.

Deltagelsen innebærer:

Utprøvingen gjennomføres i tre påfølgende kroppsvingstimer. Du har kroppsving som vanlig med turnlignende aktiviteter som tema. Etter de tre ukene trekker jeg ut fire tilfeldige elever som stiller i et intervju. Det innhentes ikke personopplysninger i undervisningen, det er kun de elevene som blir trukket ut til intervjuet. Jeg vil trekke et utvalg fra de barna der foresatte har samtykket til deltagelse.

De som blir trukket ut samles på et grupperom og jeg viser bilder av de øvelsene vi har gjort i timene. Jeg kommer til å stille spørsmål, og dere kan si hva dere syns om turnundervisningen. Jeg gjør et lydopptak av intervjuet slik at jeg kan huske hva som blir sagt. Du kommer til å være anonym i oppgaven. Jeg kommer til å bruke en lydopptaker fra HVL og opplysningene lagres i tråd med HVLs retningslinjer. Personopplysningene blir slettet når prosjektet er levert inn og godkjent. Dette er i juni 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Elever og lærere kan når som helst trekke seg fra prosjektet,

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene (dataportabilitet)
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Og å sende klage til personvernombudet ved HVL om behandlingen av personopplysninger.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet skal Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ved eventuelle spørsmål, ta kontakt med:

Student: Sondre Klett tlf. 93098052

Hovedveileder: Bjørg Oddrun Hallås tlf. 90207943

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud HVL: Trine Anniken Larsen: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Med vennlig hilsen

DATO.....

Sondre Klett (masterstudent ved Hvl)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lekpregede turnaktiviteter i kroppsøvfagsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i et intervju med andre fra klassen, med lydopptak.

Jeg samtykker til at de anonymiserte transkripsjonene etter elevintervjuet behandles frem til prosjektet er avsluttet

Barnets signatur_____

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Semistrukturert intervju elever 4 trinn og 5. trinn.

Jeg tenker å høre hva dere tenker etter å ha hatt pedagogisk gymnastikk i tre uker. Jeg tar et lydopptak så slipper jeg å skrive så mye. Det jeg tar opp blir slettet etterpå. Dere kommer til å være anonyme i intervjuene. Når vi nå snakker så er dette frivillig, dere kan når som helst velge å gå inn igjen i klassen. Det er deres opplevelse som er viktig for meg, hva dere tenker.



Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål til informanter	Oppfølgingsspørsmål
Elevforutsetninger	Hva tenkte elevene før, hva tenker de nå? Tilpasset elevenes forutsetninger?	Nå har vi hatt pedagogisk gymnastikk i tre uker, si litt om hva dere synes om det?	Noe som var utfordrende, for <u>lett</u> ? Hva tenkte du vi skulle gjøre i timene? Ble det som du forventet?
Bevegelsesutfordring Pedagogisk gymnastikk	Elevenes respons på arbeidsmåtene brukt	Bilder vises. Elevene trekker. Sier hvordan de valgte å løse utfordringen, og hvordan de opplevde det. Fryseleken	Er det best at læreren viser eller at dere får prøve selv?
Innhold med pedagogisk gymnastikk	Hva husker elevene best, balanse, forflytning eller rulle?	Er det noe dere likte bedre enn noe annet?	Lek Stasjonsarbeid (øving) Rocke-ring Hvorfor?
Utstyr i pedagogisk gymnastikk	På hvilken måte støtter utstyret elevenes læring?	Var det noe utstyr dere så for dere at vi skulle bruke Når vi hadde turn (Gymnastikk)? Hvordan var det å lære gymnastikk på det utstyret vi hadde?	Matter, benker, <u>tjukkaser</u> , springbrett. Er det noe utstyr dere savner?

Vurdering	Fikk elevene noen tilbakemelding av læreren	Har lærere gitt noen tilbakemeldinger til dere som dere husker?	
Mål:	Har elevene lært noe gjennom prosjektet	Har dere lært noe gjennom dette prosjektet? Nå har vi hatt gymnastikk i tre uker. Hva tenker dere at dere kan bruke det til?	

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Semistrukturert intervju lærerinformanter

Jeg tenker å høre hva dere tenker etter å ha hatt pedagogisk gymnastikk i tre uker. Jeg tar et lydopptak så slipper jeg å skrive så mye. Det jeg tar opp blir slettet etterpå. Dere vil være anonyme.

Når vi nå snakker så er dette frivillig, du kan når som helst velge å forlate intervjuet.

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål til informanter	Oppfølgingsspørsmål
Lærernes tanker om aksjonen	Hvilke for forståelse hadde lærerne og hvilken ny kunnskap etter aksjonen?	Nå har vi hatt pedagogisk gymnastikk i tre uker. Hva tenker du om det? Hvilke erfaringer har du med turn fra tidligere? Kan du fortelle om samarbeidet oss imellom? Hvordan synes du det var å lede klassen i pedagogisk gymnastikk?	Var den pedagogiske gymnastikken annerledes? På hvilken måte? Føler du at ditt bidrag var viktig gjennom dette? På hvilken måte? Hvordan tenker du at klasseledelse kan bidra til at elevene får tenke selv rundt det de gjør?
Arbeidsmåter i pedagogisk gymnastikk	Hvordan oppfatter lærerne induktiv arbeidsmåte etter gjennomføring av pedagogisk gymnastikk?	Er det noen arbeidsmåter vi brukte du husker godt. Kan du fortelle om det? Vi hadde oppgaver der tanken var at elevene kunne respondere ut ifra egne forutsetninger. (Når vi hadde balanseoppgaver og bevegelsesoppgaver) Hvordan synes du elevene responderte på slike oppgaver? I elevintervjuene så kommer det frem at noen elever utforsker og reflekterer rundt det de gjør, mens andre elever er	Hva fungerte bra? Hva fungerte ikke? Er elevene vant til å tenke selv? Vi tenker at elevene skal utforske, noen elever synes det er utfordrende, hvorfor?

		opptatt av å gjøre ting «riktig» slik som læreren forklarer. Hvorfor tenker du det er slik?	
Innhold i pedagogisk gymnastikk		Var det noe av det vi gjorde i undervisningen som fungerte bedre enn det andre? Hvorfor? Kan denne måten vi har jobbet på (induktivt) overføres til andre deler av KØ faget tenker du?	Balanse, forflytning, rotasjon.
Utstyr i pedagogisk gymnastikk	På hvilken måte kan utstyr brukes til å støtte elevene i læringen?	Hva tenker du om rammene vi hadde til rådighet? Vi brukte visuelle hjelpemidler til elevene. Hva tenker du?	Støttet rammene opp om elevenes læring? På hvilken måte? Kan du gi eksempler?
Kroppslig læring	Hvor kom kroppslig læring til syne i undervisningen	Vi lyttet til KØ-podden og kom frem til felles forståelse av kroppslig læring. Hvordan tenker du at kroppslig læring kom til uttrykk i konkret undervisning? Tenker du at elevene har hatt læringsutbytte av dette?	Kan du gi eksempler?
Vurdering	Hvordan var vi i dialog med elevene om utvikling i faget	Vi skal være i dialog med elevene om deres læring i kroppsøving. Kan du tenke hvordan	

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Pedagogisk gymnastikk på barnetrinnet

Referansenummer

255421

Registrert

21.09.2020 av Sondre Klett - 127005@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørg Oddrun Hallås, Bjorg.Oddrun.Hallas@hvl.no, tlf: 90207943

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sondre Klett, 127005@stud.hvl.no, tlf: 93098052

Prosjektperiode

21.09.2020 - 19.11.2021

Status

24.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

24.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.11.2020.

NSD har vurdert endringen registrert 23.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger på privat utstyr. HVLs retningslinjer for innsamling av personopplysninger i studentoppgaver ble lagt ved meldeskjemaet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.11.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Vedlegg 7: Undervisning, første gjennomføring

Undervisningsopplegg. Første gjennomføring på 4 og 5. trinn

Kjerneelement: Bevegelse og kroppslig læring

Kompetansemål:

Kroppsøving 4. trinn

«utforske og gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

«bruke kroppen til å utforske aktivitetar og utvikle grunnleggjande bevegelsar» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kroppsøving 5. trinn

«Øve på sammensatte bevegelser alene og sammen med andre»
(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Læringsmål: Bli kjent med, og utforske statisk balanse i turn/gymnastikk

Lage to balanser, setter sammen til en liten øvelse

Planleggingsskjema etter Brattenborg og Engebretsen (2013)



Tid: 60 minutter	Hva innhold	Hvordan organisere metode	Hvorfor begrunnelser	Vurdering
10 min	Fryseleken	Musikk. Elevene beveger seg fritt til musikk og <i>fryser</i> når den stopper. Lærerne prøver å dulte elevene ut av balanse (forsiktig). Gjør det to ganger. Læreren spør hva som er viktig for å holde balanse. I neste omgang fryser elevene på en fot. Lærer utfordrer elevene til å lukke øynene. Lærer spør hva som skjer når vi lukker øynene. Lærer spør om armene kan hjelpe til å holde balanse. I neste runde fryser elevene i en valgfri balanse.	Bli kjent med viktige ting når de skal holde en balanse i turn/gymnastikk	Stille spørsmål, reflektere rundt det de gjør. Eks hva må du gjøre for å være mer stabil når vi dulter i dere? Hva skjer når vi lukker øynene. Hva er viktige ting å huske på for å holde en balanse rolig? Oppsummere.
15 min	Balansere med ulike kroppsdelene i bakken	Bevegelsesutfordringer presenteres muntlig. Elevene utfordres til å finne ulike balanser på: Tre kroppsdelene, to kroppsdelene, en kroppsdel, skuldrene lavere enn hodet. Elevene må få tid på hver for å prøve ulike løsninger.	Finne ulike måter å løse det på. Elevene reflekterer selv hva de vil prøve, og finner egen løsning. Reflekterer i problemløsning	Oppmuntre forskjellige løsninger
20 minutter	Lage egne balanser	Ulike øvingsbilder, laminerte bilder i midtsirkel. Elevene kan se på disse hvis de trenger støtte. Vi oppmuntrer dem til å lage sine egne.	Elevene skaper egne balanser, tips i øvingsbilde, men oppmuntrer til selv å lage balanser.	Stille spørsmål, kjenner du armene, kjenner du om du er stram eller avslappet. Hvordan kan du stå stødigere?
10	Elevene setter sammen to balanser de selv velger til en liten øvelse	I læringspar på matten. Elevene oppmuntrer til å sette sammen balansene til en liten sekvens	Få frem elevens egen løsning på en utfordring, elevene øver på å ta egne valg i bevegelse.	Stille spørsmål, veilede, oppmuntre.
5	Oppsummere	Stille spørsmål, hvordan var dette. Noen som vil vise sine balanser	Eierskap til egne balanser, noe de selv har laget, skapt med kroppen.	Oppmuntre ulike løsninger. Hvordan tenkte du?

Vedlegg 8: Undervisningsopplegg, andre undervisning 5. trinn

Læringsmål: Bli kjent med, og utforske forflytning på ulike måter, i turn/gymnastikk

Sette sammen en måte å forflytte seg på, med sine balanser fra forrige undervisning.

Organisering: Elevene organiseres i en halvsirkel, to og to på en matte.

Skjema etter [Brattenborg og Engebretsen \(2013\)](#)



Tid: 60 minutter	Hva innhold	Hvordan organisere metode	Hvorfor begrunnelser	Vurdering
10 min	oppvarming	Stiv heks. Vanlige regler, men frysposisjonene byttes ut med kroppsposisjonene stjerne, pil og ball. For å bli fri må elevene krype gjennom bena på stjernen, hoppe over pilen to ganger og hoppe bukk over ballen. Leken spilles i tre runder. Først stjerne, så pil og deretter ball.	Bli kjent grunnposisjoner som elevene kan bruke når de skal lage sitt eget triks. Her kan de også lage sine helt egne triks, det må lærere oppmuntre til.	Oppsummere pil, ball og stjerne.
15 min	Forflytning opp og ned matten på ulike måter.	Samles i læringspar samme som sist. Ulike måter å forflytte seg over matten med å bruke armer og ben, tre kroppsdeler, vekselvis armer og ben og ulike måter å hoppe på.	Utforske ulike måter å forflytte seg over matten. Elevene oppmuntres til å finne egne løsninger, ta egne valg i bevegelse, og tenke kreativt.	Armene er strak når elevene bærer vekten sin. Oppmuntre forskjellige løsninger
		Elevene får tid til å vurdere og prøve ut ulike løsninger.	Lage sin egen øvelse basert på øvelsene de har utforsket til nå	Oppmuntre forskjellige løsninger
10	Forflytning og balanse settes sammen.	Elevene velger seg en måte å forflytte seg på og setter den sammen med de to balansene fra forrige time. Elevene utfordres til å holde hver	Elevene skaper sin egen gymnastikkøvelse.	Oppmuntre forskjellige løsninger. Stille spørsmål til elevene for å tenke selv rundt bevegelsen.

15	Hoppe og lande.	sekunder. Hoppe på ulike måter inn i ringen i læringspar. Elevene kjenner på utfordringen med å holde balansen når de hopper inn i ringen. Prøve å ikke komme borti. Høyden kan justeres med flate hender. Elevene prøver ulike måter å hoppe inn i ringen på.	Elevene utfordres til å holde balansen i landingen. Elevene kan oppdage selv, og vurdere selv rundt dette temaet.	Stille spørsmål, veilede, oppmuntre. Utfordre.
5	Oppsummere	Noen vil vise sinn øvelse	Eierskap til egne øvelser, noe de selv har laget, skapt med kroppen	Oppmuntre ulike løsninger. Hvordan tenkte du?

Vedlegg 9: undervisningsopplegg, andre undervisning 4. trinn

Læringsmål: Bli kjent med, og utforske hopp og landing i turn/gymnastikk

Lage et triks og setter sammen med en balanse

Organisering: I halvsirkel, to og to eller tre og tre jobber sammen på en matte og en benk.

Skjema etter Brattenborg og Engebretsen (2013)



Tid: 60 minutter	Hva innhold	Hvordan organisere metode	Hvorfor begrunnelse	Vurdering
10 min	Stivheks, med pil, ball og stjerne	Stiv heks. Vanlige regler, men frysposisjonene byttes ut med kroppsposisjonene stjerne, pil og ball. For å bli fri må elevene krype gjennom bena på stjernen, hoppe over pilen to ganger og hoppe bukk over ballen. Leken spilles i tre runder. Først stjerne, så pil og deretter ball.	Bli kjent grunnposisjoner som elevene kan bruke når de skal lage sitt eget triks. Her kan de også lage sine helt egne triks, det må lærere oppmuntre til.	Oppsummere pil, ball og stjerne.
10 min	Hoppe høyt og lande i motorsykkel	Elevene samles på den blå streken. Utfordret til å hoppe så høyt de kan med hendene i lommen. Deretter	Elevene kjenner hvordan de kan få høyere hopp med å bruke armene i satsen	Spørre om elevene merket forskjell når de hoppet med og uten å løfte

		prøver de det samme, men løfter armene så høyt de kan i satsen. Lærer spør om noen merket forskjell, og hva forskjellen var. Deretter viser læreren en god og trygg landing (Bøye bena i landingen, og være stram. Lande i motorsykelstilling, en posisjon som er stabil og trygg. Elevene prøver selv noen ganger.	Posisjonen, lande med bøyd ben og armene fram gir god balanse og trygg landing.	armene. Spørre felles. Oppsummere hva som er trygg landing (motorsykel)
15 min	Rocke-ring. Hoppe inn og ut av rocke-ring, i læringspar, eller tre og tre.	Hoppe inn og ut av rocke-ring. Ringen holdes i flate hender og løftes ikke for høyt. Elevene kan hoppe inn og ut. Elevene kan prøve ulike måter å hoppe inn i ringen på.	Ulike måter å hoppe i ringen, blir utfordret i balansen, ikke komme borti ringen. Øve på trygg landing	
15	Elevene lager sitt eget triks Setter trikset sammen med balansen sin, som en øvelse.	Elevene jobber to og to eller tre og tre, med å lage et eget triks fra benkene og ned på matten. Deretter utfordres elevene til å sette sammen trikset sitt med balansen sin.	Lage sitt eget triks i luften, kan få ulike kreative løsninger Elevene putter på balansen fra forrige time, laget en liten øvelse.	Oppmuntre forskjellige løsninger. Elevene kan bruke pil, ball og stjerne, men de kan og lage egne løsninger.
5	Oppsummere	Stille spørsmål, hvordan var dette. Noen som vil vise sine triks og balanse	Eierskap til egne øvelser. Noen kan vise hvis de vil.	Oppmuntre ulike løsninger. Hvordan tenkte du?

Vedlegg 10: Undervisningsopplegg, siste gjennomføring

Læringsmål: Øve på og utforske, statisk balanse, hopp og landing og ulike måter å rulle på.

Planleggingskjema etter Brattenborg og Engebretsen (2013)

Tid: 60 minutter	Hva innhold	Hvordan organisere metode	Hvorfor begrunnelser	Vurdering
10 min	Oppvarming på stedet. Musikk 20 sekunder arbeid 10 sek pause. Fri bevegelse 20 sek, 10 sek pause i 4. min	Spredt rundt stasjonene. Elevene plasserer seg rundt i salen.	Bli varme før aktiviteten, stasjonsarbeid	
<u>5_min</u>	Elevene viser øvingsbilder på de ulike stasjonene	Fire elever viser ulike måter å løse arbeidsmåtene på stasjonene. Viser sin måte å løse de forskjellige stasjonene. De andre elevene observerer.	Elevene viser ulike måter å gjøre det på for å oppmuntre andre til å prøve egne løsninger.	
35 minutter	Banker matter, forflytning Hopp og landing på benk og ned på matten, lage triks. Hopp og landing springbrett og tjukkas, lage triks Ulike balanser, utforske og sette sammen. Bildene til hjelp. Rulle på ulike måter.	5- 6 elever på hver stasjon. Jobber i 7 minutter så ruller vi Lærer 1 ved springbrett Lærer 2 ved balanse og rulle Stasjoner 1.Forflytning: Elevene flytter seg fra ene siden til den andre med å bruke bena og armene. Elevene kan gjøre det over benkene eller på mattene.	Øve på de ulike elementene vi har vært gjennom i aksjonen. Ett nytt tema er rulle og springbrett, her står lærere og veileder hvis nødvendig.	Stille spørsmål Oppmuntre ulike løsninger Veilede. En lærer fast på springbrettstasjonen. Veilede elevene. En lærer ved <u>rullestasjonen</u> og veilede elever.

		<p>2. Hopp og lage triks: Elevene står på benken og hopper ned på matten, og lager sitt eget triks i svevet.</p> <p>3. Springbrett og tjukkas: Elevene overfører trikset sitt, til springbrett. Elevene tar fart hopper på springbrett og gjør trikset sitt i luften. To rocke-ringer ved stasjonen slik at elevene kan modelleres gjennom satsen dersom nødvendig.</p> <p>4. Lage ulike balanser Elevene lager egne balanser og setter dem sammen til øvelse. Bildene kan støtte elevene.</p> <p>5. Rulle på ulike måter. Elevene utfordres til å rulle på ulike måter på matter.</p>		
5 min.	Oppsummering	Hvordan har perioden hvert	Om elevenes opplevelse, hvorfor har det vært å ha turn og gymnastikk.	