



Høgskulen på Vestlandet

MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2017 09:53	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Mastergradsoppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	MFAKS514 1 0		
Intern sensor:	Björg Oddrun Hallås		

Deltaker

Kandidatnr.: 507

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Læringsaktivitetens struktur i
kroppsøvfaget på 3., 6. og 9. trinn i norsk
grunnskole

The structure of 'learning activity' in physical
education in the 3rd, 6th and 9th grade in
Norwegian primary school

Sigurd Botnevik Solberg

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Avdeling for lærerutdanning

Veileder(e): Ove Ronny Olsen Sæle & Hege Wergedahl

15. mai 2017

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, § 10.

Innholdsfortegnelse

I	Oversikt over figurer og tabeller	5
I.a	Figurer	5
I.b	Tabeller.....	6
II	Forord.....	7
III.a	Sammendrag.....	8
III.b	Summary	9
1	Introduksjon	10
2	Problemstillinger, forskningsfelt og teoretisk forankring	12
2.1	Problemstillinger og begrepsavklaringer	12
2.1.1	Problemstillinger	12
2.1.2	Begrepsavklaringer.....	13
2.2	Forskningsfeltet og aktualisering av problemstillinger	15
2.2.1	Goodlads læreplanteori	15
2.2.2	Holdninger til praktisk-estetiske fag og kroppsøving	16
2.2.3	Organisering, arbeidsmåter og innhold i kroppsøving	17
2.2.4	Elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget	19
2.3	Teoretisk forankring	20
2.3.1	Strukturering av læringsaktivitet i et didaktisk perspektiv.....	20
3	Metode.....	33
3.1	Prosjekt: Kvalitet i opplæringa (KIO).....	33
3.1.1	Utvalget i KIO-prosjektet.....	33
3.1.2	Datainnsamling i KIO-prosjektet	35
3.2	Metode i denne oppgavens kontekst	39
3.2.1	Datautvalg for kroppsøvingfaglig kontekst	40
3.2.2	Analyse av datautvalg	42
3.2.3	Etiske betraktninger.....	42

3.2.4	Reliabilitet og validitet	43
3.3	Metodiske muligheter og begrensninger	43
3.3.1	Innsamlingsmetoden i KIO-prosjektet	44
3.3.2	Utvalget og analysen i denne oppgaven	44
4	Resultat.....	46
4.1	Demografi.....	46
4.2	Innholdet i leksjonene	46
4.3	Læreren.....	47
4.3.1	Lærerens oppmerksomhet	47
4.3.2	Lærerens aktivitet.....	49
4.4	Klassen	51
4.5	Utvalgt elev	53
4.6	Sosial grupperingsform	55
4.6.1	Helklasseundervisning	56
4.6.2	Gruppearbeid.....	56
4.6.3	Individuelt arbeid	57
4.7	Aktivisering.....	57
4.7.1	Når klassen er i bevegelse	57
4.7.2	Når klassen og utvalgt elev ikke er i bevegelse.....	59
4.7.3	Når det arbeides med oppgaver	60
4.7.4	Overlapp mellom bevegelse og oppgavearbeid i faglig tid.....	62
4.8	Timesignaturer for kroppsøvningsundervisning	62
5	Diskusjon.....	67
5.1	Oppsummering av hovedfunn	67
5.2	Undervisningens struktur i relasjon til faglig og ikke-faglig innhold	68
5.3	Læringsaktivitetens struktur i relasjon til lærerens fremgangsmåter	70
5.4	Læringsaktivitetens struktur i relasjon til aktivisering.....	73

5.4.1	Fire aktiviseringsformer i læringsaktivitetens struktur	76
5.5	Læringsaktivitetens struktur i relasjon til samarbeid	77
5.6	Læringsaktivitetens struktur i relasjon til individualisering.....	79
6	Konklusjon og veien videre.....	83
7	Bibliografi	86
IV	Vedlegg	91
IV.a	Vedlegg 1: Observasjonsskjema benyttet i KIO-prosjektet (2 sider).....	91
IV.b	Vedlegg 2: Forklaringer til observasjonskategoriene i KIO-prosjektet (4 sider).....	93

I Oversikt over figurer og tabeller

I.a Figurer

Figur 1: Oversikt over sentrale begreper benyttet i problemstillingene.

Figur 2: Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell. Fremstilt med spesielt fokus på læringsaktivitet.

Figur 3: Den didaktiske trekanten.

Figur 4: Forholdet mellom innhold og betydning satt i sammenheng med den didaktiske trekanten. Hentet fra Midtsundstad og Willbergh (2010, s. 31).

Figur 5: Midtsundstad og Willbergh (2010) sin visualisering av innhold og betydning i den didaktiske trekanten. I denne oppgaven satt i sammenheng med læringsaktiviteten i den didaktiske relasjonsmodellen.

Figur 6: Illustrasjon av utvalgsprosessen i KIO-prosjektet.

Figur 7: Observasjonsskjemaets hovedkategorier og underkategorier, satt i sammenheng med den didaktiske trekanten som teoretisk forankring.

Figur 8: Utdrag fra observasjonsskjemaet som viser læreren som hovedkategori.

Figur 9: Utdrag fra observasjonsskjemaet som viser innholdet som hovedkategori og kroppsøving som observasjonskategori.

Figur 10: Presentasjon av tiden læreren har elevrettet oppmerksomhet og ikke-elevrettet oppmerksomhet.

Figur 11: Presentasjon av de tre mest observerte handlingsformene i klassen som helhet: bevegelse, arbeid med felles arbeidsoppgaver og lytting til læreren.

Figur 12: Presentasjon av forholdet (kvotienten) mellom den utvalgte elevens bevegelse og klassens bevegelse.

Figur 13: Timesignatur for kroppsøvfingsfaglig innhold og rutinesituasjoner.

Figur 14: Timesignatur for lærerens oppmerksomhet mot helklasse, grupper og individ.

Figur 15: Timesignatur for lærerens presentasjon av fagstoff, rettleiding og deltakelse i elevaktivitet.

Figur 16: Timesignatur for organisering i helklasse, gruppe eller individuelt arbeid.

Figur 17: Timesignatur for at klassen lytter til læreren, beveger seg og arbeider med feller arbeidsoppgaver.

Figur 18: Timesignatur for enkeltelevens samhandling med medelev og bevegelse.

I.b Tabeller

Tabell I: Oversikt over utvalgsstørrelse for KIO-prosjektet, Datautvalg 1 og Datautvalg 2.

Tabell II: Oversikt over fordeling av faglig tid (kroppsøving) og ikke-faglig innhold (disiplinering, rutinesituasjoner, venting og annet).

Tabell III: Resultatoversikt for lærerens oppmerksomhet.

Tabell IV: Resultatoversikt for lærerens aktivitet.

Tabell V: Resultatoversikt for hovedkategori «Klassen».

Tabell VI: Resultatoversikt for hovedkategori «Utvalgt elev».

Tabell VII: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Resultatene er fordelt på de sosiale grupperingsformene helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid.

Tabell VIII: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Resultatene er fordelt på «bevegelse» og «ikke bevegelse».

Tabell IX: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Datautvalget består kun av observasjonstidspunkter hvor arbeid med felles arbeidsoppgaver (klassen) er registrert.

Tabell X: Oversikten viser antall observasjonstidspunkter hvor det er observert både bevegelse og oppgavearbeid, enten bevegelse eller oppgavearbeid, og verken bevegelse eller oppgavearbeid.

II Forord

Dersom kroppsøvningsundervisning er en *bygning*, blir denne oppgaven en studie av fasaden og den utvendige strukturen. Didaktisk teori, didaktiske metoder og læreplaner beskriver god byggeskikk, altså hvordan bygningen *burde se ut*. Forskningsfeltet gir beskrivelser av hvordan bygningen tidligere *har sett ut* både innvendig og utvendig. Lignende studier av realfag og språkfag beskriver hvordan *andre bygninger ser ut*. De tre utvalgte undervisningsprinsippene beskriver kontrollpunkter for inspeksjon: Er grunnmuren hel og uten sprekker? Er taket tett? Er takrennene fastmontert og rensset? Er vinduene knust, og er det fuglereir i skorsteinen?

Enhver kroppsøvlingslærer har meninger om hvordan faget blir praktisert, og i hvert fall om sin egen undervisning. I mange tilfeller vil nok dette samsvare med hva som faktisk skjer i timene. Likevel har jeg ofte kjent på følelsen av å være «for tett på» min egen undervisning til å kunne vurdere dette objektivt. Hvor lang tid tok det egentlig før undervisningen startet i dag? Hvor lenge snakket jeg til eleven, og fikk elevene ha ordet? Var elevene mye eller lite i aktivitet? Og hvilke type aktivitet var det egentlig? Dette er noen av spørsmålene som har motivert meg i arbeidet med oppgavens forskningsspørsmål.

Proessen med masteroppgaven er vært svært interessant og krevende. Å arbeide med et omfangsrikt og ferdig innsamlet datamateriale har vært motiverende og spennende. Samtidig har jeg kjent på utfordringene ved å starte prosessen med en fastsatt metode, og dette har ført til mange runder med omskriving.

Først vil jeg vil takke mine veiledere Ove Ronny Olsen Sæle og Hege Wergedahl. Dere har gjennom hele prosessen vært imøtekomende, gitt gode råd og utfordret med i arbeidet. Dere har ved hver veiledning tatt dere tid til å møte meg fremfor å kommunisere via mail, og dette har jeg satt stor pris på.

En takk til mine medstudenter. Tilbakemeldingene jeg har fått på skriveseminarene har vært givende og meningsfylte. Å lese og å gi tilbakemeldinger på deres prosjekter har også hjulpet meg mye i mitt eget arbeid – jeg håper det samme gjelder dere.

Jeg vil også takke bidragsyterne i prosjektet «Kvalitet i opplæringa» og Høgskolen på Vestlandet for muligheten til å arbeide med datamaterialet fra KIO-prosjektet.

III.a Sammendrag

Hensikt/problemstilling: Hensikten er å studere den praktiserte undervisningens strukturer med tanke på læreraktivitet, elevaktivitet og innhold i lys av didaktisk teori og tre utvalgte prinsipper for undervisning. Omfang og tidsbruk står sentralt. Forskningsspørsmålet er «Hvordan struktureres læringsaktivitet i kroppsøvingfaget, med utgangspunkt i lærerens undervisningspraksis?»

Metode: Momentary time sampling ble benyttet som observasjonsmetode, og det ble brukt observasjonsskjema med fastsatte kategorier for observasjon. Tidspunkt for observasjon ble satt til timestart og hvert femte minutt etter timestart. Datamaterialet er samlet inn i forbindelse med prosjektet Kvalitet i opplæringa ved Høgskolen i Volda. Datautvalget består av hele undervisningstimer med varighet på 40-50 minutt, hvor kroppsøving ble registrert som eneste fag. Utvalgets omfang er 34 enkelttimer og 334 tidspunkter for observasjon.

Resultat: Kroppsøvingstimen har et faglig innhold om lag $\frac{3}{4}$ av tiden, og rutinesituasjoner er den ikke-faglige aktiviteten som tar mest tid. Læreren retter oppmerksomheten mest mot hele klassen, og dette er nokså uavhengig av sosial grupperingsform. Læreraktivitet med størst omfang er instruksjon, rettleiding og deltakelse i elevaktivitet. Klassesamtale benyttes sjelden. Undervisningen er mest organisert som helklasseundervisning, og minst som individuelt arbeid. Klasseaktiviteten med størst omfang er bevegelse, arbeid med felles oppgaver og lytting til læreren. Enkeltelevens aktivitet ligner klassens, men tidsomfanget er mindre.

Konklusjon: Funnene støtter tanke om en undervisning preget av lærerstyring, ettersom læreren bruker mest tid på instruksjon og fremgangsmåter og arbeidsmåter som støtter verbal og sosial elevaktivitet forekommer sjeldent. Enkeltelevens beveger seg mindre enn halvparten av faglig tid. Oppgavearbeid prioriteres mer for eldre elever, mens bevegelse prioriteres mer for de yngre. Organisert som helklasse aktiviseres elevene jevnt men moderat i forhold til bevegelse og oppgavearbeid, og de lytter mye til læreren. Ved gruppearbeid er aktiviseringen større, spesielt gjennom oppgavearbeid, og elevene lytter lite til læreren. Individuelt arbeid favoriserer aktivisering gjennom bevegelse. Elevene er mest aktivisert gjennom bevegelse og oppgavearbeid mellom 10. og 35. minutt. Strukturer i læringsaktiviteten støtter i liten grad samarbeid og kommunikasjon. Strukturer som støtter individualisering og tilpasset opplæring er mer til stede i bevegelsesaktivitet enn ikke-bevegelsesaktivitet. Enkeltelevens mottar lite lærerstøtte selv om læreren bruker mye tid på rettleiding. Bruk av differensierte arbeidsoppgaver forekommer svært sjeldent.

III.b Summary

Purpose/problem: The purpose is to study the structures of the practiced teaching in terms of teacher activity, student activity and content in light of didactic theory and three selected principles for teaching. Scope and time is central. The research question is: “How is ‘learning activity’ structured in physical education, based on the teacher’s teaching practice?”

Approach: Momentary time sampling was the observation method used, and an observation sheet with fixed categories for observation was used. The time(s) of observation was set at the start of the lesson, and every five minutes after lesson-start. The data material has been collected by the project Kvalitet i opplæringa at Høgskolen i Volda. The data selection consists of entire lessons of 40-50 minutes, where physical education was registered as the only subject. The scope of the selected data is 34 lessons and 334 times of observation.

Results: The physical education lesson has specific subject content during about $\frac{3}{4}$ of the lesson, and routine situations are the non-subject activity that takes the most time. The teacher focuses most attention on the class as a whole, and this is done regardless of the students’ social grouping. Instruction, guidance and participation in student activity are the activities the teacher spends most time doing. Class discussion is rarely used as a method. The students are most frequently organized as an entire class, and least frequently organized individually. The most frequent class activities include movement, doing tasks and listening to the teacher. The individual student activity is similar to that of the class, but less frequent.

Conclusions: The findings support a perception of physical education as a teacher controlled subject, as the teacher spends the most time on instruction, while procedures and methods which support verbal and social student activity rarely occurs. The individual student is in movement less the half of the duration of the lesson. Task assignments are prioritized more for older students, while movement activity is more prioritized for the younger students. Organized as a whole class, the students are evenly and moderately active in relation to movement and task work, and they listen a lot to the teacher. During group work, activation is greater, especially through task assignments, and students listen less to the teacher. Individual work favors activation through movement. Students are most active through movement and task work between the 10th and 35th minute. Structures in learning activities supports to a limited extent cooperation and communication. Structures that support individualization and adapted education are more present in motion activity than non-motion activity. The individual student receives little teacher support even though the teacher devotes a lot of time to guidance. The use of differentiated tasks rarely occurs.

1 Introduksjon

Tid og tidsbruk er en viktig faktor i norsk skole; skoledagen organiseres ofte med «timer og friminutt», fagenes tidsomfang er fastsatt, og lærernes stillingsstørrelse bestemmer hvor mye læreren skal være sammen med elevene (Toppol, 2012, s. 122). Tidsbrukens sentrale rolle i norsk skole har gjort det til et eget felt innen skoleforskning.

Tidsbruksutvalget har undersøkt og dokumentert hva ulike aktører i skolen bruker tid på i skolen (Borge, Nyhus, Strøm & Tovmo, 2009; Johannesen, Nyhus og Strøm, 2009; Strøm, Borge & Haugbakken, 2009), med mandat om «...å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressurser i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6).

Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO-prosjektet) har undersøkt hvordan kvalitet i undervisningen er forstått, praktisert og opplevd. Tidsbruk, organiseringsformer, lærerens fremgangsmåter og elevenes arbeidsmåter har spilt i en sentral rolle i dette arbeid (Haug, 2012b, s. 9). Med utgangspunkt i systematisk klasseromsobservasjon har Haug (2012a) i KIO-prosjektet studert det Goodlad (1979)¹ betegner som den operasjonaliserte læreplanen. Haug (2012) har i sin bok «Kvalitet i opplæringa» studert blant annet tiden som brukes på ulike aktiviteter i undervisning generelt (Haug, 2012c), tid som brukes på ulike arbeidsmåter i norsk, matematikk og engelsk (Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen & Toppol, 2012) og mønstre i undervisningen i matematikk og naturfag (Toppol, 2012). Samtlige fag i grunnskolen ble observert i KIO-prosjektet, men i bearbeidelsen av dataene er fokuset i størst grad rettet mot realfag og språkfag. Det er datamaterialet fra KIO-prosjektet som benyttes i min oppgave.

Forskning på tidsbruk i kroppsøvingfaget er mindre omfattende, men noen omfattende studier berører tidsbruken direkte eller indirekte. Jonskås (2010) hevder i sin kunnskapsoversikt for kroppsøvingfaget at det er svært mangelfull kunnskap om hva elevene lærer i faget, og hvordan undervisningen foregår (referert i Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl og Aadland, 2013, s. 30; Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013, s. 12). Et viktig unntak er Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen og Stokke (2002) sin evaluering av kroppsøvingfaget etter Læreplan for den 10-årige grunnskolen (L97). Evalueringen rettet seg mot erfaringene til elever og lærere i faget, blant annet i forhold til arbeidsmåter. I senere tid har Espeland m.fl. (2013) i Skolefagundersøkelsen 2011 studert hvordan situasjonen for praktisk-estetiske fag på barnetrinnet ble opplevd av praktiserende

¹ Referert i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 156).

lærere. Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) studerte i sin kartleggingsstudie hvordan elever, lærere og skoleledere opplevde kroppsøvfingsfaget på grunnskoler i Elverum. Metoden er et vesentlig skille mellom disse studiene og KIO-prosjektet. Studiene retter seg mot erfaringer og opplevelser knyttet til kroppsøvfingsfaget, og metodene som blir benyttet er spørreskjemaundersøkelser og intervjuundersøkelser. Moen m.fl. (2015, s. 17) påpeker at data basert på slike undersøkelser må vurderes i lys av at de er selvrapporterte.

Datamaterialet fra observasjonene gjennomført i KIO-prosjektet kan dermed bidra til den eksisterende kunnskapen om hvordan undervisningen foregår i kroppsøving. Ved å se tidsbruk, organiseringsformer, lærerens fremgangsmåter og elevenes arbeidsmåter i lys av didaktisk teori, didaktiske metoder og tre utvalgte undervisningsprinsipper vil denne oppgaven bidra med beskrivelser av undervisningens ytre og observerbare strukturer.

2 Problemstillinger, forskningsfelt og teoretisk forankring

2.1 Problemstillinger og begrepsavklaringer

I dette kapittelet er forskningsspørsmålet først presentert, med relevante delproblemstillinger. Deretter blir sentrale begreper fra problemstillingene gjort rede for i kapittel 2.1.2.

2.1.1 Problemstillinger

Det overordnede forskningsspørsmålet retter seg mot den praktiserte undervisningen i kroppsøving, med særlig vekt på hvordan læringsaktivitetene struktureres i faget. Lærerens observerte undervisningspraksis danner utgangspunktet for besvarelsen av forskningsspørsmålet.

Hvordan struktureres læringsaktivitet i kroppsøvingsfaget, med utgangspunkt i lærerens undervisningspraksis?

Ved å ta utgangspunkt i læreren vil det være interessant å studere hvilke metoder, fremgangsmåter og handlingsformer som kommer til uttrykk i lærerens undervisningspraksis. Følgende problemstillinger retter seg mot dette:

Hvilke metoder, fremgangsmåter og handlingsformer benytter læreren i den praktiserte kroppsøvingundervisningen?

Empirien blir sett i sammenheng med prinsippet om aktiviseringen av elever. Hensikten er å undersøke hvordan læringsaktiviteten struktureres i relasjon til aktivisering. Dette hjemler et nærmere blikk på følgende problemstillinger:

Hvordan blir elevene aktivisert i forhold til struktureringen av læringsaktiviteten?

Hvordan påvirker sosial grupperingsform aktiviseringen av elevene?

Prinsippet om samarbeid i undervisningen blir benyttet for å studere strukturer i læringsaktiviteten som støtter interaksjon mellom lærer og elever, og interaksjon mellom elever. Samhandling og kommunikasjon benyttes som indikatorer på slike strukturer, og fører til problemstillingen:

Hvordan struktureres læringsaktiviteten i forhold til interaksjon mellom lærer og elever gjennom samhandling og kommunikasjon?

Hvordan påvirker sosial grupperingsform interaksjonen i læringsaktiviteten?

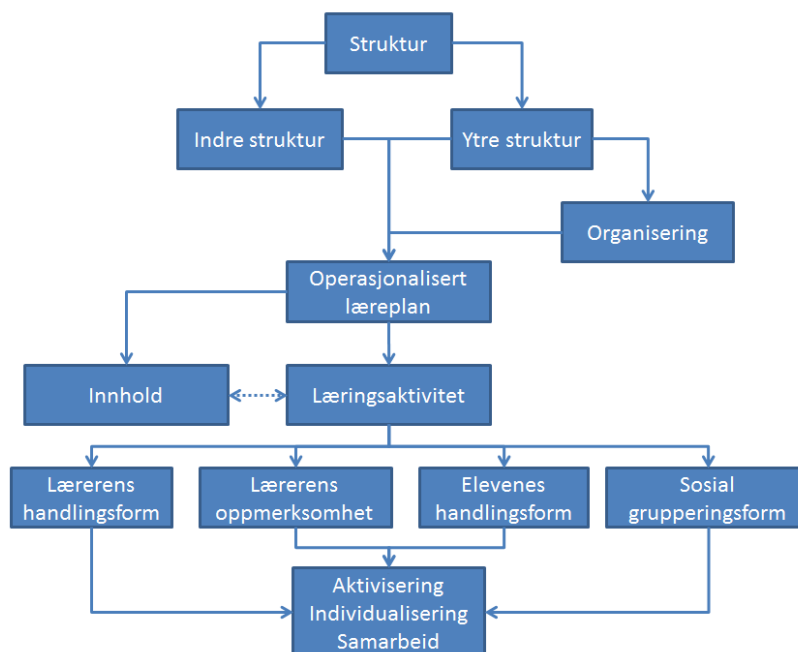
Prinsippet om individualisering blir benyttet for å studere strukturer som kan støtte tilpasset opplæring, forstått som oppfølging av elever og individuell utvikling. Aktuelle problemstillinger i forhold til prinsippet om individualisering er:

Hvordan struktureres læringsaktiviteten i forhold til oppfølging av elever og muligheter for individuell utvikling?

Hvordan påvirker sosial grupperingsform oppfølgingen av elever?

2.1.2 Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg definere begreper som anvendes i problemstillingen. Begrepet som ikke forklares her blir nærmere behandlet senere i teksten. Figur 1 viser en strukturert oversikt over begrepene som blir brukt i problemstillingene, og forholdene mellom begrepene slik de er forstått i denne oppgaven.



Figur 1: Oversikt over sentrale begreper benyttet i problemstillingene. Figuren viser nivåer begrepene opererer på, og pilene viser forholdet mellom begrepene slik de blir forstått i denne oppgaven.

Struktur benyttes synonymt med oppbygning, og er sammenhengen mellom de enkelte ledd i en helhet (Struktur, 2009). Å strukturere handler om å bestemme strukturen eller oppbygning av noe (Strukturere, 2009). Den ytre strukturen i denne oppgaven berører de ytre og

observerbare delene av undervisningen, og hvordan disse trer frem for den som observerer. Hovedfokuset er rettet mot læreren og hvordan hun strukturerer den undervisningen som finner sted.

Til sammenligning er *indre struktur* å forstå som de ikke-observerbare elementene i undervisningen. Det kan omfatte for eksempel elevenes læring, lærerens refleksjoner om egen undervisning, samt det kvalitative aspektet ved lærer-elev-interaksjonen.

Organisering som begrep er nært knyttet til forståelsen av ytre struktur i denne oppgaven. Å organisere betyr å ordne, innrette hensiktsmessig eller å få forskjellige deler eller individer til å virke som en helhet (Organisere, 2009). Organisering som begrep er i større grad verdiladet enn struktur, og blir derfor underordnet struktur-begrepet i denne oppgaven.

Organisering i undervisningssammenheng er rettet mot hvordan den enkelte lærer organiserer sin undervisning, og er noe som kan foregå både før, under og etter selve undervisningsforløpet. God organisering handler om å få den planlagte undervisningen til å fungere, slik at læringsaktiviteter blir gjennomført på en god måte (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 79).

Den operasjonaliserte læreplanen som begrep er hentet fra Goodlad (1979, referert i Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 156). Begrepet sikter til den faktiske gjennomførte undervisningen, og det er denne virksomheten som blir drøftet i oppgaven, med utgangspunkt i tidligere gjennomførte observasjoner. Den operasjonaliserte læreplanen gjenspeiler lærerens oppfattede læreplan, men påvirkes også av rammefaktorer, lærerens og elevenes forutsetninger og undervisningssituasjonens uforutsigbarhet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). En didaktisk tilnærming til den operasjonaliserte læreplanen vil kunne fungere som en overordnet funksjon for det som omhandler *læringsaktivitet og innhold*.

Læringsaktivitet, forstått som didaktisk faktor i Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell, er en samlebetegnelse for de handlinger elever og lærere utfører i direkte tilknytning til den aktuelle undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Forstått på denne måten kan lærerens og elevenes aktivitet gi indikasjoner på hvordan undervisningen praktiseres. Det er her viktig å peke ut skillet mellom læringsaktivitet og innhold. Læringsaktivitet handler i stor grad om *hvordan* det arbeides, mens innhold handler om *hva* det arbeides med i undervisningen. Grenseovergangen mellom hva som utgjør læringsaktivitet og hva som er innhold, kan imidlertid være vanskelig å trekke opp. Dette er viktig å ta hensyn til i tolkningen av den observerte undervisningen. Detaljer omkring spesifikke faglige tema (f.eks. basketball eller orientering) blir ikke fanget opp i denne oppgaven.

Lærerens handlingsformer, eller *fremgangsmåter*, handler om det læreren gjør i undervisningen. Elevens handlingsformer, eller *arbeidsmåter*, handler hva elevene gjør i undervisningen, og må i mange tilfeller sees i sammenheng med lærerens fremgangsmåter.

Organisering av læringsaktiviteten er nærmest knyttet til struktur-begrepet i denne oppgaven. Dette handler om hvilke handlingsform læreren benytter, hvem læreren retter oppmerksomheten mot, hvilke sosial grupperingsform elevene arbeider i, hvilke arbeidsmåter som benyttes av elevene og om innholdet er faglig eller omhandler ikke-faglige forhold.

Sosial grupperingsform handler om hvordan elevgruppen organiseres i undervisningen (Giske, Næsheim-Bjørkvik & Brunes, 2013, s. 43). I prosjektet Kvalitet i opplæringa, som denne oppgaven har sitt utgangspunkt i, skiller Haug (2012a) mellom helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. *Helklasseundervisning* betyr at klassen er organisert som en enhet, og alle elevene tar del i samme undervisningsopplegg. I *gruppearbeid* arbeider to eller flere elever sammen, og skal prestere eller presentere noe som gruppe. *Individuelt arbeid* betyr at elevene arbeider hver for seg.

2.2 Forskningsfeltet og aktualisering av problemstillinger

Hensikten med dette kapittelet er å gi leseren en innføring i oppgavens tematikk, gjennom aktualisering av problemstillingene og en gjennomgang av tidligere litteratur knyttet til forskningsfeltet.

2.2.1 Goodlads læreplanteori

Kroppsøvingfaget som helhetlig emne er det etter hvert kommet en del forskning på. Jeg vil trekke frem forskningslitteratur som gir et bilde av kroppsøvingfaget som forskningsfelt, og hvordan denne oppgaven kan plasseres seg i feltet. Jeg benytter meg av Goodlads (1979) læreplanteori som en hjelp i å gi oppgaven struktur. Goodlad hevder at man kan nærme seg ethvert planverk utfra ulike nivåer. Først taler han om *den ideologiske lærerplanen* som ideen bak den *formelle læreplanen*. Den formelle læreplanen betegnes som den vedtatte læreplanen, og tilsvarende LK06 i norsk sammenheng. Dernest taler han om *den oppfattede lærerplanen* som handler om hvordan den formelle læreplanen tolkes og forstås (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156), i dette tilfellet av den enkelte lærer. *Den operasjonaliserte læreplanen* omhandler selve undervisningspraksisen, altså hvordan planen blir implementert i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Det er det operasjonaliserte læreplannivået denne oppgaven fokuserer på; å studere den gjennomførte og observerbare undervisningen. *Den erfarte læreplanen* handler om hva elevene sitter igjen med av læring og erfaring etter undervisningen. Svært mange variabler spiller inn i hvordan elevene selv erfarer undervisningen. Det er liten tvil om

at læreren gjennom sin strukturering av læringsaktivitet og innhold har stor påvirkningskraft på hva elevene opplever i undervisningen, og hva de sitter igjen med i forhold til erfart læreplan (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). I redegjørelsen av forskningsfeltet er det gjennomgått litteratur som kan knyttes til både oppfattet, operasjonalisert og erfart læreplan. Dette grepet baseres på tanken om at plannivåene er sammenkoblet og påvirker hverandre.

2.2.2 Holdninger til praktisk-estetiske fag og kroppsøving

Lærerholdninger til kroppsøving er et viktig område å kjenne til, da holdninger virker styrende for hvilke undervisning elevene møter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 159). Kroppsøving er et praktisk-estetisk (PE) fag og har fellestrekk med fagene kunst- og håndverk, musikk og mat og helse. De overordnede lærerholdningene til praktisk-estetiske fag kan være med å kaste lys over hvilke verdier lærerne vektlegger i sitt didaktiske arbeid.

Dominerende lærerholdninger er at PE-fag tilbyr elever som sliter i teorifag alternative og mer praksisorienterte mestringsarenaer (Espeland m.fl., 2013, s. 13). Espeland m.fl. finner også at lærere i PE-fag mener at metoder fra PE-fagene er viktige for å oppnå gode resultater i andre skolefag, samt at god kvalitet i PE-fagene gir bedre resultater i andre skolefag. Bulger og Housner (2009) peker på at kroppsøving faget reduseres til tilfeldig fysisk aktivitet, og at fysisk aktivitet da fungerer som rekreasjon i en fagbetont skolehverdag preget av stillesitting. I forhold til dette understreker Espeland m.fl. (2013, s. 41) at kroppsøving med et ensidig rekreasjonsfokus, kan gi utfordringer for legitimeringen av faget. Lærernes holdninger til faget antyder at kroppsøving dels legitimeres ut fra en instrumentell nytteverdi i relasjon til andre skolefag.

Ommundsen (2013, s. 2) viser til studier² som antyder at den snevre helsediskursen i flere land nå står sterkere i legitimeringen av kroppsøving som skolefag. I forhold til kroppsøvingslærernes fagsyn, finner Espeland m.fl. (2013, s. 41) at «utvikling av fysisk form og styrking av god helse» og «grunntrening er det viktigste i faget», får høy tilslutning. Espeland m.fl. argumenterer for at denne holdningen kan være uttrykk for et snevert helseperspektiv. Larsson, Fagrell og Redelius (2009, s. 7) finner i sin studie at fysisk aktivitet for elevene, at elevene har det gøy og å få undervisningen til å fungere er avgjørende, både som mål og middel, for kroppsøvingslærerne i studien. Dette kan støtte oppunder et sterkt helse- og aktivitetsperspektiv blant kroppsøvingslærere.

På den annen side finner Espeland m.fl. (2013, s. 41) at elevenes allmenndannelse og utvikling av kreative evner utgjør en sentral del av lærerholdningene i PE-fagene. Dette står i

² Se Kirk (2006), Ommundsen (2008) og Tinning (2012).

kontrast til funn angående kroppsøvlingslærernes fagsyn i samme studie. Allmenndannelse og utvikling av kroppslig kreativ og estetisk kompetanse, som det viktigste i faget, får mindre tilslutning enn utsagn som støtter helseperspektivet (Espeland m.fl., 2013, s. 41). Espeland m.fl. finner at læring av motoriske ferdigheter, bevegelser og teknikker får høy tilslutning, men den mest dominerende lærerholdningen er at lekpreget aktivitet der bevegelsesglede i et sosialt felleskap står sentralt, er det viktigste i faget. Lærerne i studien er mindre grad enig i at konkurranse er det viktigste i faget (Espeland m.fl., 2013, s. 41). Sett i sammenheng med Larsson m.fl. (2009, s. 7) kan dette tyde på en klar fysisk aktivitetsorientert oppfatning av faget.

2.2.3 Organisering, arbeidsmåter og innhold i kroppsøving

Jonskås (2010, s. 7) påpeker at det tradisjonelt sett er gjort lite forskning i kroppsøvlingsfaget. Jonskås påpeker at det gjelder særlig hva angår kunnskapen om hva elevene lærer i kroppsøvlingsfaget og ikke minst hvordan denne undervisningen foregår (sitert i Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 12). Det er i senere tid blitt mer fokus på dette fagfeltet.

Organisering av kroppsøvlingsundervisningen ligger tett inn til kjernen i denne oppgaven. Lærerne rapporterer, med tanke på organiserings- og arbeidsformer, at de i størst grad at de leder fellesundervisning (Espeland m.fl., 2013, s. 43; Moen m.fl, 2015, s. 70), med og uten egen deltakelse i aktiviteten (Espeland m.fl., 2013, s. 43). Det drives stasjonsarbeid inne og ute, og elevene arbeider med oppgaver hvor de lærer bestemte bevegelser. Organiserings- og arbeidsformer som får lite tilslutning i faget er tverrfaglig arbeid, prosjektarbeid, arbeidsplaner, praktiske lekser og praktiske prøver (Espeland m.fl., 2013, s. 44). Kroppsøving ser ut til å preges av lærerledet undervisning i aktiviteter læreren har valgt ut, og som læreren også selv tar del i. Det er lite elevstyrte former for undervisning (Espeland m.fl., 2013; Moen m.fl, 2015). Espeland m.fl. (2013, s. 46) finner at elevene på 1-4. trinn oftere får drive med valgfri aktivitet sammenlignet med 5-7. trinn. Moen m.fl. (2015, s. 50) finner at andelen lærere som «av og til» overlater ansvaret til elevene, er størst på ungdomstrinnet. Lærerstyringen er ikke utelukkende å forstå som instruksjon, men mer i retning av deduktiv fremfor induktiv metode ved innlæring av bevegelse. Det påpekes imidlertid at situasjonen ikke er entydig, og at man ser en relativt variert bruk av arbeidsmåter i faget (Espeland m.fl., 2013, s. 45). Moen m.fl. (2015, s. 48) finner at lærere ofte bestemmer innholdet i kroppsøvingstimene uten innspill fra elevene. De fleste lærerne rapporterer at de tar imot forslag fra elevene, av og til eller sjelden, mens en demokratisk tilnærming gjennom at flertallet bestemmer, anvendes sjelden eller aldri.

Brattli, Hansen, Steiro og Ingebrigtsen (2014) har foretatt en studie av faktisk og selvrapportert intensitet og involvering i kroppsøving, og har sett nærmere på lagstørrelse, kjønns sammensetning og idrettslig deltakelse på fritiden. De oppdaget at jenter har økt intensitet når de spiller (fotball) sammen med gutter. Gutter får, på den andre siden, et redusert intensitetsnivå ved økt lagstørrelse. Funnene til Brattli m.fl. (2012, s. 52-53) tyder på at jenters intensitet i større grad henger sammen med kjønn enn lagstørrelse, mens det for gutter er motsatt. I forhold til involvering har lagstørrelse større betydning enn kjønns sammensetning for begge kjønn. Graden av involvering kan ha sammenheng med aktiv idrettsutøvelse på fritiden (Brattli m.fl., 2014, s. 54). Klomsten (2013) forteller om hvordan kroppsøving faget organiseres i norske skoler, med særlig fokus på kjønnsblandet og kjønnsdelt undervisning. Hun hevder at majoriteten av barne- og ungdomsskoler i Norge praktiserer felles undervisning for gutter og jenter (Klomsten, 2013, s. 59). Kjønn er ikke et område jeg vil gå videre inn på i denne oppgaven, men sett i sammenheng kan funnene til Brattli m.fl. og Klomsten aktualisere et nærmere blikk på sosial grupperingsform.

Klafki (2001) skiller mellom arbeidsmåter (formale krav) og innhold (materiale krav) med tanke på hva som prioriteres i undervisningen (referert i Haug, 2012b, s. 22). Balansen mellom materiale- og formale krav er et interessant poeng å trekke frem i forbindelse med den operasjonaliserte læreplanen i kroppsøving. Öhman og Quennerstedt (2008) påpeker hvordan styringsprosesser, forstått som lærerens og elevens handlingsformer, på sett og vis omdannes til faglig innhold. Ut fra like resultater med tanke på lærerstyring i fagene kroppsøving og mat og helse, vurderer Espeland m.fl. (2013) om man «...kan spekulere over om det faglege innholdet og eigenarten til fleire av dei praktiske og estetiske faga kanskje kan ha det til felles at lærarane opplever at undervisninga fungerer best med ei tydeleg leiing» (Espeland m.fl., 2013, s. 43). Moen og Green (2014) viser til at kroppsøving har en sterk tradisjonell posisjon, hvor lærerne har en tendens til å reprodusere sin egen idrettsbakgrunn. Disse poengene kan sees i sammenheng med beskrivelsen av kroppsøving faget som et «tregt sosialt felt» (Borgen & Engelsrud, 2015). Dette handler om sterke koblinger mellom arbeidsmåtene og innholdet i faget, og hjemler et nærmere blikk på hvordan faget praktiseres. Larsson m.fl. (2009, s. 7-8) hevder at kroppsøvingslærere ser ut til å praktisere en velfungerende og «knirkefri» undervisning med få konflikter. Denne praksisen ser ut til å favorisere fysisk aktivitet gjennom fysisk trening eller atletiske ferdigheter (Larsson et al., 2009, s. 8). Læring og refleksjon omkring opplevelsen av å være fysisk aktiv får imidlertid mindre tilslutning (Larsson m.fl., 2009, s. 7). Tradisjonelle metoder og kjente aktiviteter anvendes av lærere i den hensikt å skape mest mulig aktivitet blant elevene (Ommundsen, 1995, referert i Wiken,

2011, s. 32). Det påpekes videre at konsekvensen av dette er at læreren ikke erkjenner elevgruppens heterogenitet, og hun vil dermed bygge opp under allerede eksisterende kjønnsnormer (Larsson, 2007, referert i Wiken, 2011, s. 32). Dette kan i sin tur få konsekvenser, som ikke nødvendigvis er relatert til kjønn, for blant annet tilpasset opplæring.

Sett i forhold til øvrige fag ligger kroppsøving på nedre halvdel med tanke på lærernes utdanningsnivå (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014, s. 4). Jacobsen m.fl. (2002, s. 55) finner at undervisningen i kroppsøving påvirkes i stor grad av den enkelte lærers fagutdanning, men det fremheves også at engasjement, egeninteresse og samarbeidsevne er like viktig eller viktigere enn utdanning. Mer fagkompetanse er et etterlyst virkemiddel for å øke kvaliteten i faget (Ommundsen, 1995; Sloan, 2010 referert i Espeland m.fl., 2013, s. 39). Faglig kompetanse er et aktuelt tema i forskningsfeltet³, men er ikke tatt videre opp i denne oppgaven.

2.2.4 Elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget

Elevers forventninger til den gode lærer sentrerer omkring den gjennomførte undervisningen, altså i situasjonen hvor kroppsøvingslærer og elev møtes i faget (Stelter, 1999, referert i Brattenborg og Engebretsen, 2007, s. 39).

Med tanke på valg av innhold i undervisningen opplever elevene at læreren ofte bestemmer, og er en bekreftelse på lærernes oppfatning. Halvparten av elevene føler at de ofte eller av og til får komme med forslag til innhold, mens litt under halvparten opplever at flertallet bestemmer (Moen m.fl., 2015, s. 48). Dette kan tyde på at elevene føler at de har en høyere grad av medvirkning på innholdet i undervisningen, sammenlignet med hva lærerne opplever at de selv legger til rette for.

Flere elever og de fleste lærere er uenig i at elevene bør arbeide med teoretiske emner i kroppsøvingfaget under L97 (Jacobsen m.fl., 2002, s. 66). Videre understrekes det at dette ikke nødvendigvis er å forstå som en aversjon mot teoretiske emner i faget, men at teoretisk læring må foregå i en praktisk sammenheng som gjenspeiler fagets egenart. Det påpekes at disse forholdene tilsier at arbeidsmåtene i faget bør være gjenstand for større oppmerksomhet (Jacobsen m.fl., 2002, s. 66).

«En studie av 2000 ungdommer i Norge viser at 12 prosent av disse ikke like kroppsøving i skolen, mens 32 prosent synes kroppsøving er bra, men ikke liker formidlingen av faget» (Säfvenbom, 2010, sitert i Hagen, Aune & Lyngstad, 2014, s. 62). Dette kan tolkes

³ For mer om læreres utdanning, erfaring, egenvurderte kompetanse og fordeling av kroppsøvingundervisning, se Espeland m.fl. (2013).

som et tydelig signal om at kroppsøvlingslærerens fremgangsmåter bør legges under lupen. Elevenes erfaringer bekrefter lærernes oppfatning av at undervisning ofte er lærerstyrt gjennom instruksjon. Mange elever rapporterer imidlertid at de foretrekker denne metoden. Langt færre elever enn lærere rapporterer at elevene får mulighet til å lære av hverandre i undervisningen (Moen m.fl., 2015, s. 49). Jacobsen m.fl. (2002, s. 40) finner at innføringen av L97 førte til en økning i elevsamarbeid i kroppsøvingen. Ifølge elevene som deltok i studien handlet dette om organisering i grupper og lag, hvor samarbeidet dreide seg om å fremme gruppens eller lagets prestasjon, gjerne gjennom konkurranse. Samarbeid forstått som å hjelpe hverandre for å løse bevegelses- eller risikooppgaver, ble i liten grad nevnt av elevene (Jacobsen m.fl., 2002, s. 41). Elevsamarbeid er en arbeidsmåte som elevene liker blir praktisert, og det påpekes at denne undervisningsformen kanskje bør benyttes i økende grad. Det samme kan sies om oppgavebetinget læring. Av grunnleggende ferdigheter er det muntlig ferdighet som rapporteres mest brukt av både elever og lærere. Det er imidlertid en større andel lærere som rapporterer bruk av muntlig ferdighet i undervisningen sammenlignet med andelen elever (Moen m.fl., 2015, s. 61).

2.3 Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres teorigrunnlaget i oppgaven. Oppgaven har en klar didaktisk vinkling. Den er forankret i noen sentrale didaktiske elementer, som den didaktiske trekanten, undervisningsprinsipper og beskrivelser av didaktiske metoder, fremgangsmåter og arbeidsmåter. Det er blitt påpekt at oppgaven retter sitt hovedfokus mot de ytre strukturene i den praktiserte undervisningen, og dette er en rød tråd i teorigrunnlaget.

2.3.1 Strukturering av læringsaktivitet i et didaktisk perspektiv

Kommunikasjon i skolen omhandler det didaktiske feltet. Innholdet i undervisningen er lik innholdet i hendelsene som skjer i undervisningen (Menck, 2000, sitert i Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 116). I dagens skole benyttes *læringsutbytte* og *læringsresultat* for å beskrive elevenes læring. Læringsutbytte forstås av Midtsundstad og Willbergh (2010, s. 118) som prosesser og resultater som eleven sitter igjen med, mens læringsresultat avgrenses til endrede kunnskaper, ferdigheter og holdninger som undervisningen har skapt.

Undervisningsutbytte og *undervisningsresultat* favner imidlertid bredere.

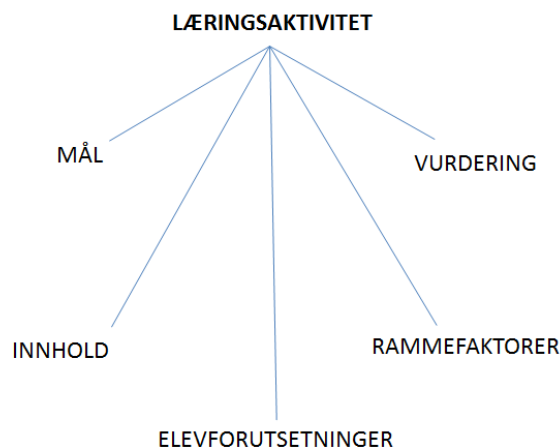
Undervisningsresultat betegner intenderte aktiviteter som elevene sitter igjen med (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 118). Undervisningsutbytte handler om hva som faktisk foregår i et undervisningsforløp, og innebærer både planlagte og utilsiktede hendelser (Midtsundstad og Willbergh, 2010, s. 118). Lærerens oppgave er å stimulere elevens vilje til å

lære gjennom å tilby relevante tolkningsmuligheter, men det er først når eleven aktivt og frivillig interagerer med et innhold og gjennom arbeidsmåter at læring og dannelse kan finne sted (Midsundstad & Willbergh, 2010, s. 119). Læreren definerer dermed rammene som skaper grunnlag for undervisningsutbyttet. Gjennom sin relevans for undervisningsutbyttet aktualiseres forskningsspørsmålet i relasjon til elevene.

Videre i dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan læringsaktivitetenes struktur kan forstås i et didaktisk perspektiv. Den didaktiske trekanten danner selve hovedfundamentet i oppgavens teorigrunnlag. Didaktisk relasjonstenkning blir først drøftet, blant annet for å få frem kompleksiteten som inngår i enhver didaktisk praksis. Dernest blir noen undervisningsprinsipper trukket frem i oppgaven, både som en del av teorigrunnlaget og for å vise hvordan undervisning mer konkret kommer til uttrykk på utvalgte områder. Didaktiske metoder, fremgangsmåter og arbeidsmåter blir trukket frem, spesielt med tanke på det som angår potensielt undervisningsutbytte og manifestasjoner i form av ytre strukturer på læringsaktiviteten.

2.3.1.1 *Didaktisk relasjonstenkning*

Den didaktiske relasjonsmodellen opererer med seks aspekter ved undervisning som har gjensidig relasjonelle koblinger til hverandre. Grunntanken ved modellen er nettopp disse relasjonene. Det understrekes også at det verken er mulig eller ønskelig å planlegge undervisning fullstendig (Bjørndal & Lieberg, 1978). Den didaktiske relasjonsmodellen brukes i denne oppgaven for å definere læringsaktivitet som den didaktiske faktoren som settes under lupen (se Figur 2). Det er dermed møtetpunktet mellom oversiktlig, den statiske planleggingen og den dynamiske og uforutsigbarhet situasjonen, altså selve undervisningen per se som studeres.



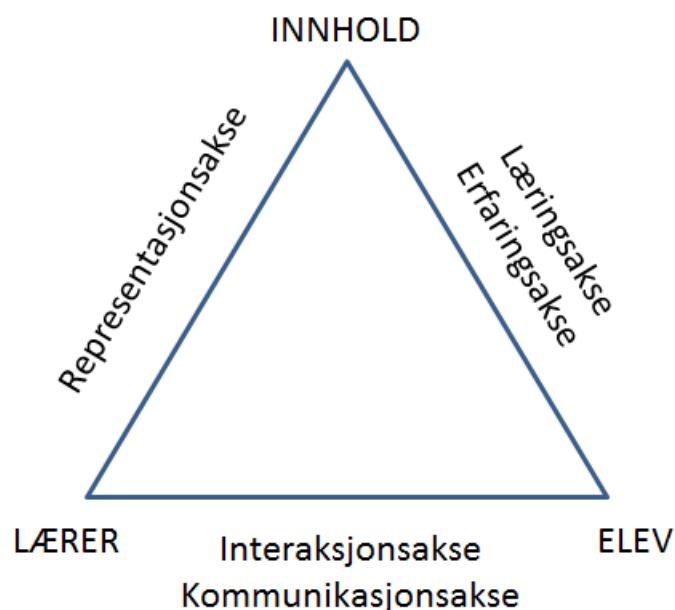
Figur 2: Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell. Fremstilt med spesielt fokus på læringsaktivitet.

Isoleringen av læringsaktivitet kan både sees på som paradoksalt og problematisk. Paradokset, og dermed problemet, er at det er relasjonene mellom faktorene som gir modellen dens styrke, ikke enkeltfaktorene i seg selv. Et utsnitt fra modellen som kobler faktoren fra helheten, er dermed uheldig. Struktureringen av læringsaktiviteten – enten den er intendert eller tilfeldig – vil være påvirket av de andre didaktiske faktorene (se Figur 2). Dette er viktig å påpeke, da jeg fortsatt benytter «læringsaktivitet» som begrep, vel vitende om problematikken.

Læringsaktivitet blir imidlertid ikke løsrevet fra de andre didaktiske faktorene i denne oppgaven, og det må understrekes at relasjonene må ha en rettmessig plass i analysen og tolkningen av datamaterialet.

2.3.1.2 *Den didaktisk trekanten*

Tanken om å se det læreren gjør i relasjon til det eleven gjør, og i noen grad til innholdet i undervisningen, står sentralt i prosjektet Kvalitet i opplæringa (Haug, 2012). Relasjonen mellom lærer, elev og innhold, hjemler et nærmere blikk på den didaktiske trekanten (se Figur 3), som dermed er et naturlig teoretisk hjelpemiddel for å analysere og forstå datamaterialet. Den didaktiske trekanten viser at både lærer og elev kan forholde seg til innholdet på ulike måter, i tillegg til å belyse interaksjonen dem imellom. Tanken her er at interaksjonene mellom lærer og innhold, elev og innhold og lærer og elev kommer til syne i lærerens og elevens opptreden i undervisningen. I den grad datamaterialet tillater det, kan vi også se hvordan elev og lærer interagerer med innholdet. Det er dermed de observerbare manifestasjonene, forstått som den operasjonaliserte læreplanen og dens læringsaktivitet, som utgjør grunnlaget for empirien i denne oppgaven.



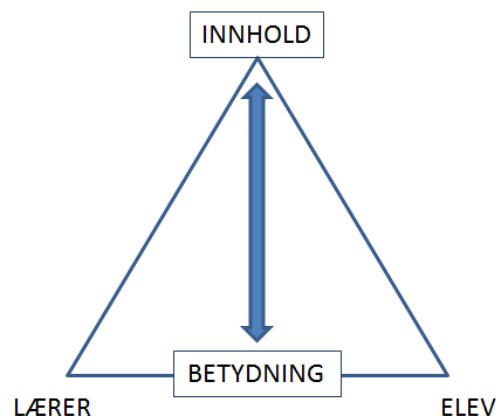
Figur 3: Den didaktiske trekanten. Viser forholdet mellom faktorene som er til stede i all undervisning: lærer, elev og innhold.

Den didaktiske trekanten er en forenklet modell av det komplekse undervisningsforløpet. Den inneholder tre grunnleggende og alltid tilstedeværende elementer innen undervisning: elev, lærer og innhold (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 77). Læreren oppgave er å forholde seg til disse utgangspunktene, og å finne det optimale mellomrommet eller møtepunktet på læringsaksen (Halvorsen, 2008). Læreren utførelse av disse oppgavene er knyttet til måtene han presenterer fagstoff på, formulerer oppgaver og følger opp elevenes læring (Lillejord m.fl., 2010, s. 78). Forholdene mellom elementene i den didaktiske trekanten kalles representasjonsaksen, læringsaksen/erfaringsaksen og interaksjonsaksen/kommunikasjonsaksen.

Representasjonsaksen synliggjør hva som ligger til grunn for valg av innhold i opplæringen. Læreren kan være bundet til et bestemt innhold, eller være autonom. Eventuell autonomi må forstås på profesjonelt grunnlag (Haug, 2012b, s. 21). Dette kan forstås som formell læreplan i form av LK06, eller oppfattet læreplan i form av lokale læreplaner og/eller læreren profesjonelle autonomi. Læringsaksen, eller erfaringsaksen, handler om hva som blir prioritert for elevene. Ytterpunktene kan betegnes som innhold på den ene siden og arbeidsmåter på den andre. Når innholdet er overordnet (materiale krav) skal eleven lære seg et bestemt innhold. Når arbeidsmåtene er overordnet (formale krav) er det aktiviteten med innholdet som skal utvikle eleven (Haug, 2012b, s. 22). Vi kan hevde at flere læreplannivåer kan ha innvirkning på læringsaksen. Til syvende og sist handler læringsaksen om hva som går

for seg i den operasjonaliserte læreplanen. Læringsaksen er et interessant område for denne oppgaven, ettersom den delvis kan identifiseres gjennom metoden: den gir innsikt i de eksternt observerbare strukturene i læringsaktiviteten (formale krav), men ikke innholdet (materiale krav). Interaksjonsaksen handler om lærer- og elevrollene, og graden av aktivitet og passivitet som preger disse. En måte å se det på er hvem som står i sentrum for undervisningen (Haug, 2012b, s. 22). Interaksjonsaksen finner sted i den operasjonaliserte læreplanen, og blir videre opptalt i kapittel 2.3.3.4.

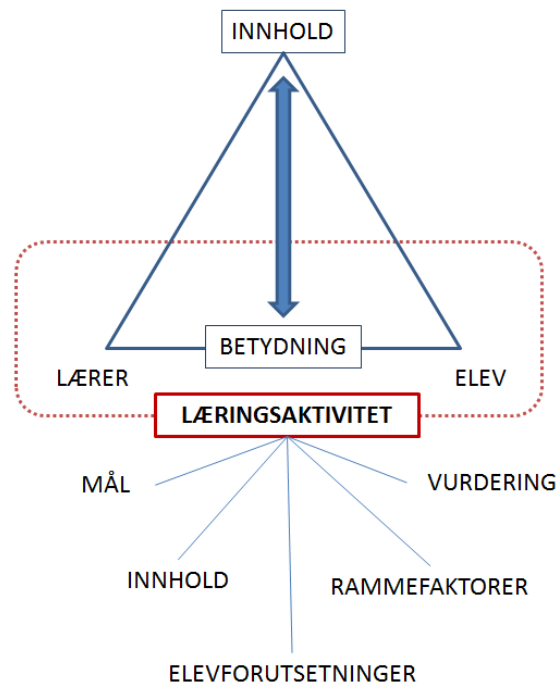
Det didaktiske begrepet betydning kan kaste lys over vår forståelse av dynamikken og helheten i den didaktiske trekanten. Ethvert innhold har betydning, og en gitt betydning kan tilnærmes gjennom ulike innhold. Innholdets betydning for elevene viser seg først idet innholdet blir bearbeidet i den praktiske undervisningssituasjonen (Midtsundstad og Willbergh, 2010, s. 31), med andre ord gjennom den operasjonaliserte læreplanen. Det er lærerens valg av innhold og elevens stillingtagen til dette innholdet som bestemmer hvilken betydning det får for eleven (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 13). Figur 4 viser dette forholdet plassert på interaksjonsaksen, altså i møtet mellom lærer og elev.



Figur 4: Forholdet mellom innhold og betydning satt i sammenheng med den didaktiske trekanten. Hentet fra Midtsundstad og Willbergh (2010, s. 31).

Annerstedt, Peitersen og Rønholt (2001, s.41) etterlyser situasjon som en tidsmessig og historisk bestemt dimensjon i den didaktiske trekanten. Situasjon i den didaktiske trekanten bidrar som en del av undervisningens grunnstruktur. Undervisning kan på den ene siden defineres som en dynamisk og uforutsigbart situasjon, og på den andre siden tilføres et innhold som bestemmes og delvis planlegges for situasjonen. Lyngsnes og Rismark (2014, s.

102) fremhever lærerens ledelse⁴ og elevenes forutsetninger⁵ som viktige faktorer i forhold til om en arbeidsmåte vil fungere i en gitt lærings situasjon. Ut fra dette kan vi videreføre tankegangen til Midtsundstad og Willbergh (2010, s. 31) ved å plassere den didaktiske trekanten i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen (se Figur 5).



Figur 5: Midtsundstad og Willbergh (2010) sin visualisering av innhold og betydning i den didaktiske trekanten, i denne oppgaven satt i sammenheng med læringsaktiviteten i den didaktiske relasjonsmodellen.

Det kan være verdt å nevne at Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell kan sees på som en videreutvikling av den didaktiske trekanten (Lillejord m.fl., 2010, s. 78). Jeg velger likevel å beholde den didaktiske trekanten som sentral i teorigrunnet, da den spilte en viktig rolle i utformingen av metoden i KIO-prosjektet (Haug, 2012a).

2.3.1.3 Utvalgte undervisningsprinsipper (KAMPVISE)

KAMPVISE er en videreutvikling av Mursell sine seks prinsipper og MAKIS-prinsippene (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 87). Hensikten med prinsippene for undervisning er å bidra til læringsteoretisk refleksjon, hvilket kan stimulere til et mer elevrettet fokus fra lærerens side (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103). Faren ved prinsippene er den samme som

⁴ Lyngsnes og Rismark (2014, s. 102) referer til Hattie (2009).

⁵ Lyngsnes og Rismark (2014, s. 102) referer til Haug (2010).

ved didaktiske modeller - dersom tolkningen utføres med et instrumentelt syn på læring, kan dette føre til en instrumentell undervisningspraksis. Det er derfor viktig å påpeke at undervisningsprinsippene ikke utgjør «fasiten» for didaktisk praksis, i den forstand at en universalmetode ikke eksisterer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 102).

Undervisningsprinsippene er ikke forankret i pedagogisk teori, men ble allment akseptert på 1970-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 87). Prinsippene blir imidlertid behandlet i en rekke lærebøker om generell- og fagspesifikk didaktikk (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Giske m.fl., 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014), og kan forstås som viktig tankegods innen didaktisk praksis.

Undervisningsprinsippenes formål i denne oppgaven er å bygge bro mellom de mer abstrakte delene av teorien og resultatene fra den observerte undervisningen. Prinsippene vil fungere som praktiske didaktiske indikatorer i analysen. Jeg vil se nærmere på prinsippene for aktivisering, individualisering og samarbeid. Årsaken til utvelgelsen handler om avgrensning av tema, og prinsippenes kompatibilitet med datamaterialet fra KIO-prosjektet. I tillegg er aktivisering et svært omdiskutert aspekt innenfor fagdiskursen (Brattli m.fl, 2014; Ommundsen, 2005; Opseth, 2005). Læringsplakaten fastsetter at elever gis like gode muligheter for å utvikle sine evner og talent både individuelt og i samarbeid med andre, og at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er viktig å påpeke skillet mellom undervisningsprinsipper og spesifikke arbeidsmåter. Prinsippene gir verken konkrete eller bindende føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres, men uttrykker verdier som bør ivaretas uavhengig av læringsaktivitet. En spesifikk arbeidsmåte vil derimot legge konkrete føringer for hvordan læringsaktiviteten skal skride frem (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 104). En arbeidsmåte kan inkorporere ett eller flere undervisningsprinsipp.

2.3.1.3.1 Aktivisering

Aktivisering vil si å sette noe i gang, eller gjøre noe virksomt. Forskjellige læringsteorier fokuserer på ulike sider ved lærer, men aktiviteten nødvendighet er et felles element (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103). Sjöstrand (1968, s. 260) trekker blant annet muligheten for elevaktivitet som viktig element i diskusjonen om metodevalg i undervisningen (referert i Solerød, 2005, s. 192). Prinsippet om aktivisering handler først og fremst om hvordan undervisningen organiseres, og finner da sted i den operasjonaliserte læreplanen eller læringsaktiviteten. Sett i forhold til fagets egenart rår det nok liten tvil om at fysisk aktivitet

står sentralt i faget, og at aktivisering i faget må forstås i relasjon til egenarten. Arbeid med enten like eller forskjellige oppgaver, spesielt i gruppe, pekes på som aktiviserende aspekter i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 94).

Brattenborg og Engebretsen (2007, s. 93) argumenterer for aktivisering gjennom tanken om at øvelse gjør mester. I utviklingen og mestringen av ferdigheter må elevene få prøve, øve og trene på den aktuelle ferdigheten. Aktivisering i kroppsøving innebærer også stimulering av ulike organsystemer, samt stimulering gjennom av kognitiv og emosjonell aktivitet. Et tredje moment er at aktivisering medfører at elevene får ansvar for sin egen læringsprosess. Dette ansees som viktig ressurs med tanke på en livslang læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 94).

I forbindelse med aktivisering kan det være hensiktsmessig å trekke frem intensitet og involvering som ulike måter å forstå aktivisering på. Intensitet er tett knyttet opp mot helseperspektivet i faget, og hjertefrekvens blir gjerne brukt som metode for å beskrive og kartlegge elevens intensitet i aktiviteten⁶. I denne oppgavens metode blir ikke intensitet spesifikt fanget opp, men det at elevene beveger seg er likevel en indikasjon på aktivisering med høyere fysisk intensitet enn når de ikke er i bevegelse. Involvering handler om elevens engasjement i aktiviteter hvor fysisk intensitet alene ikke er tilstrekkelig for å oppnå suksess, f.eks. i ballspill (Brattli m.fl, 2014).

Brattenborg og Engebretsen (2007, s. 94) påpeker at prinsippet om individualisering i kombinasjon med en veiledende, rettleidende og tilretteleggende lærerrolle, kan virke aktiviserende for elevene. De advarer også mot å bli for verbal i sin undervisning, da dette bruker opp tid hvor elevene kunne vært aktive, samt at en økt teoretisering lett kan føre til lærerverbalisering av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 93).

2.3.1.3.2 Individualisering

I dette kapittelet vil tilpasset opplæring med vekt på individuell oppfølging bli omtalt, i tillegg til hvordan dette kan vise seg i strukturen i læringsaktiviteten.

Individualisering handler om å tilpasse lærestoff, mål og arbeidsmåter til hver enkelt elev. Individualisering kan da forstås som tilpasning eller tilpasset opplæring. Individuelt arbeid gir gode muligheter til å individuelt tilpassede arbeidsoppgaver ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Oppgaver som «treffer» elevene og oppleves som relevant, kan bidra til et godt læringsutbytte for elevene. Individuelt arbeid stiller krav til elevenes evne til selvregulert

⁶ Blant annet benyttet i metoden til Brattli m.fl. (2014), som referer til blant andre Fairclough og Stratton (2006), Krustrup m.fl. (2010) og Stratton (1996) angående hjertefrekvens som objektivt mål på intensitet.

læring. Innsats forstått som evnen til å justerer egen atferd kan være avgjørende for måloppnåelsen. Læreren er å betrakte som en nyttig og høyst nødvendig støttespiller i elevenes individuelle arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 111). Læreplanverket fastsetter variasjon i lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, samt variasjon i organisering og intensitet som kjennetegn på tilpasset opplæring. Det er i tillegg viktig å påpeke at tilpasset opplæring, i henhold til læreplanverket, må forstås innenfor fellesskapets rammer som et grunnleggende element i fellesskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). En slik fellesskapstenkning i forbindelse med tilpasset opplæring, kan være hensiktsmessig for å unngå det Brattenborg og Engebretsen (2007, s. 149) omtaler som en «ekstrem individualisering», hvilket kan gå på bekostning av klassefellesskapet og et positivt klassemiljø.

Manglende stabilitet i undervisningssituasjon forstått gjennom individuelt arbeid, selvregulert læring og begrenset opplevelse av støtte fra medelever og lærere, kan være en utfordring for skoler som praktiserer utpreget individrettet undervisning (Lillejord m.fl., 2010, s. 43). Nordahl (2009) finner dessuten at elever viser lav arbeidsinnsats og at undervisning til dels preges av bråk og uro i individualiserte undervisningsopplegg (referert i Lillejord m.fl., 2010, s. 43).

2.3.1.3.3 Samarbeid

I dette kapittelet blir samhandling, samarbeid og kommunikasjon mellom lærer og elev og mellom elever omtalt, med spesielt henblikk på hvordan dette bidrar til strukturen i undervisningen.

Samarbeid elever imellom og mellom elever og lærer handler først og fremst om å oppøve sosiale ferdigheter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 104). Sosial kompetanse understrekes i læreplanens generelle del som en viktig utviklingsområde i skolens virksomhet. Det pekes spesifikt på samarbeid, dialog og meningsbryting som viktige prosesser for å oppnå et inkluderende sosialt fellesskap og i utviklingen av et demokratisk sinnelag. Skolen skal legge til rette for at elever får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering både i fag og i virksomheten som helhet. Opplæringen skal gjennom dette medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunn, arbeidsliv og fritid (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Med utgangspunkt i Vygotskys teori om at læring skjer gjennom sosial samhandling kan man si at samarbeid er nært knyttet til læring. Elevene formidler da sin forståelse gjennom språket. Kommunikasjon er dermed å betrakte som et sentralt aspekt ved læring av sosiale ferdigheter og læring gjennom samarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 104).

Muntlig ferdighet i kroppsøving innebærer en meningsskaping gjennom lytting, tale og samtale, og innebærer dermed en- og toveis kommunikasjon mellom lærer og elever og elever imellom (Utdanningsdirektoratet, 2015). I forhold til tilpasset opplæring påpekes det i LK06 at mangfoldet av evner og talent i en samhandlingsprosess kan bidra til å styrke læringen og utviklingen til felleskapet og den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.3.1.4 Strukturering av kroppsøvingundervisning gjennom metoder, lærerens fremgangsmåter og elevenes arbeidsmåter

Hensikten med dette kapittelet er å få frem hvordan valg av metoder, fremgangsmåter og arbeidsmåter påvirker de ytre strukturene i undervisningen, slik den blir operasjonalisert. Strukturering handler i stor grad om hvordan undervisningen organiseres. Det er viktig å påpeke at litteraturen som benyttes i dette kapittelet kvalifiserer i varierende grad som vitenskapelig teori. Didaktisk metodisk litteratur kan imidlertid bidra til å økt forståelse av ulike metoders innvirkning på strukturen i undervisningen. Dette anser jeg som nødvendig for den videre analysen av datamaterialet, og dermed anvendes dette som teorigrunnlag i oppgaven.

2.3.1.4.1 Deduktiv og induktiv metode som strukturerende aspekter ved kroppsøvingundervisning

En deduktiv tilnærming til undervisning karakteriseres ved at elevene skal tilegne seg kunnskap, gjerne presentert i en meddelende eller instruerende form fra lærerens side (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119). Kjennetegn ved metoden er at utgangspunkt og sluttresultat er fastsatt på forhånd, og at læreren styrer undervisningen med tanke på valg av innhold, oppgaver og arbeidsmåter og kontroll av læringsresultat (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119). Sett i sammenheng med læringsaksen⁷ kan en deduktiv tilnærming sammenlignes med undervisningens materiale krav, altså en innholds-fokusert undervisning. Styrken til deduktiv metode ligger i effektivitet med tanke på hurtig innlæring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119), og at læringsmål ofte er konkrete og realistiske (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 116). Det fremheves imidlertid at det kan være utfordrende å ivareta elevens nysgjerrighet, initiativ og kreativitet gjennom deduktiv tilnærming (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119). I tillegg påpekes det at den deduktive tilnærmingen kan skape større distanse mellom teori og praksis. Aktiviseringsprinsippet trekkes også frem som en «gylden regel» ved gjennomføring av deduktiv undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 118).

⁷ Forholdet mellom innhold og elev i den didaktiske trekanten.

Induktiv tilnærming handler om å gå fra det spesielle til det generelle. Elevene bygger her opp sin egen kunnskap i møte med problemer eller utfordringer. Sentralt for induktiv metode er at læringen skjer gjennom praktisk handling fra elevens side, og at arbeidsmåter som ivaretar dette godt er prosjektarbeid og problembasert læring. Induktiv tilnærming innebærer dermed en høyere grad av elevsentrert enn den deduktive tilnærmingen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 118). Sett fra et lærerperspektiv kan induktiv metode betegnes som en veiledningsmetode (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 114). I relasjon til undervisningsprinsippene kan en hevde at en induktiv tilnærming til undervisningen kan virke både motiverende og konkretiserende (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119), så vel som samarbeidende og aktiviserende.

2.3.1.4.2 Strukturering av lærerens fremgangsmåte

Strukturering av lærerens fremgangsmåte handler i denne oppgaven om hvor læreren retter oppmerksomheten og hvilke fremgangsmåter han velger å ta i bruk. Brattenborg og Engebretsen (2007, s. 61) peker på at samværsformen mellom lærer og elev og elever imellom blir annerledes i en kroppsøvingsfaglig kontekst sammenlignet med andre fag. Annerstedt m.fl. (2001, s. 244) deler kroppsøvingslærerens fremgangsmåter inn i handlingsformer. Instruksjon, demonstrasjon og veiledning kan her trekkes frem som relevante handlingsformer i denne oppgaven. Lærerens handlingsformer i undervisningen kan knyttes tett opp mot ledelse eller klasseledelse. Her kan det være hensiktsmessig å skille mellom strategisk og situasjonsbestemt ledelse. Strategisk ledelse handler i stor grad om planlegging og forberedelse av undervisning, og skjer da i forkant av den faktiske undervisningssituasjonen. Situasjonsbestemt ledelse handler om den ledelsen læreren utfører i undervisningssituasjonen (Nordahl, 2009). Lærerens handlingsformer, og dermed ledelse, slik den er innhentet i denne oppgavens empiri, vil kunne manifestere begge ledelsesformene.

Instruksjon innebærer at læreren beskriver hva elevene skal gjøre eller hvordan de skal handle i bestemte situasjoner. Instruksjon kan deles inn i to hovedkategorier: organiseringsinstruksjon og innholdsinstruksjon. Organiseringsinstruksjon handler om hvordan undervisningen skal organiseres (Annerstedt m.fl., 2001, s. 249), altså undervisningens «hvordan». Eksempler på dette kan være hvor undervisningen skal finne sted, hvor elevene skal befinne seg, hvilket utstyr som skal benyttes, og hvilken sosial grupperingsform elevene skal arbeide i. Organiseringsinstruksjonen kan dermed knyttes til undervisningens formale krav. Innholdsinstruksjon handler om at læreren instruerer elevene i relasjon til et gitt innhold i undervisningen, og ligger dermed nærmere de materiale kravene

for undervisningen. I utgangspunktet kan instruksjon gis både individuelt, til gruppe eller til klassen som helhet (Annerstedt m.fl., 2001, s. 249). I denne oppgaven kan observasjonskategoriene «presenterer fagstoff/instruerer» og «gir beskjed» fungere som indikatorer på lærerens instruksjon. Demonstrasjon, eller øvingsbilde, innebærer en praktisk fremvisning av det elevene skal gjøre, og skiller seg dermed fra ren verbal instruksjon. Et fellestrekk ved både instruksjon og demonstrasjon er at de som oftest kommer før elevaktiviteten (Annerstedt m.fl, 2001, s. 249-250). I denne oppgaven blir det ikke satt et spesifikt skille mellom muntlig instruksjon og praktisk demonstrasjon. Demonstrasjon kan i denne oppgavens metode også være tolket som «deltakelse i elevaktivitet». Lærerstyrt undervisning kan egne seg godt når lærestoff skal gjennomgås for første gang, repeteres eller oppsummeres. Eksempler på metoder kan være forelesning, tavleundervisning eller spørsmål-svar-sekvenser (Repstad & Tallaksen, 2011) selv om forelesning og tavleundervisning i kroppsøvingfaglig sammenheng bør forstås som instruksjon og demonstrasjon.

Hattie og Timperley (2007, s. 81) hevder at tilbakemeldinger er en av de sterkeste påvirkningsfaktorene for elevenes læringsutbytte, men at effekten kan være både positiv og negativ. Annerstedt m.fl. (2001, s. 250) påpeker at når elevaktiviteten er satt i gang, kan læreren gjennom observasjon og spørsmål fra elevene, beslutte hvilke type veiledning som er aktuell i undervisningssituasjonen. Dette kan handle om ny instruksjon eller demonstrasjon for å rette opp i feiloppfatninger, eller feedback som informasjon til en elev eller en samtale mellom lærer og elev (Annerstedt m.fl., 2001, s. 250). Med utgangspunkt i dette kan det være vanskelig å definere det spesifikke skillet mellom instruksjon og rettledning, ettersom overgangen tyder på å være glidende. I denne oppgaven vil «klasesamtale/spørsmål-svar-sekvens» og «rettledning individuelt/gruppe» bli benyttet for å identifisere denne typen lærerhandling.

Læreren oppmerksomhet kan fungere som overvåking av elevene, og oppmerksomhetens retning kan i den forbindelse forstås som en disiplinerende funksjon (Webb, McCaughy & Macdonald, 2004). Hvilke sosial grupperingsform læreren retter sin oppmerksomhet mot, kan antagelig ha sammenheng med selve grupperingsformen og handlingsformene til elevene og læreren.

2.3.1.4.3 Strukturering av elever og deres arbeidsmåter

Strukturering av elever og deres arbeidsmåter handler i denne oppgaven om hvilke sosiale grupperingsformer som benyttes i undervisningen, samt hvilke arbeidsmåter som prioriteres

for elevene. Målsettingen ved aktiviteten påvirker valg av sosial grupperingsform (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 138).

Helklasseundervisning karakteriseres av at den samlede elevgruppen arbeider med et felles innhold, på en felles måte, og innenfor like tidsrammer. Grunnlaget for å velge denne grupperingsformen handler om å kunne gi alle elevene tilfredsstillende og spesifikk informasjon, gjerne med den hensikt å komme raskt i gang med aktiviteten (Annerstedt m.fl., 2001, s. 245).

Gruppe- og/eller parinndeling innebærer normalt større muligheter til selvstendig elevinnsats og erfaringer med alternative innlæringsformer (Annerstedt m.fl., 2001, s. 245). Gruppearbeid er også hensiktsmessig dersom det er ønskelig at ulike deler av klassen arbeider med ulikt lærestoff, ulike arbeidsmåter eller innenfor ulike tidsrom (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 140). Ved å arbeide sammen om oppgaver gitt av læreren, eller oppgaver som vokser frem underveis i elevarbeidet, fremmes forståelse og kontakt mellom elevene gjennom bevegelse og bevegelsessituasjoner. Det fremheves også at et konstruktivt bevegelsesmiljø først kan oppstå når læreren ikke normerer bevegelsene (Husby & Naadland, 1975, s. 62). Dersom individuelle ferdigheter skal settes i sammenheng hvor eleven må forholde seg til andre, vil gruppeorganisering være hensiktsmessig. Gruppestørrelsen (fra par til hel klasse) vil ha innvirkning på hvilken grad elevens innsats har innvirkning på utfallet (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 140).

Individuelt arbeid benyttes ofte i øvingssituasjoner, spesielt innen individuelle idretter (Annerstedt m.fl., 2001, s. 248). Dersom det er individuelle ferdigheter som skal øves, vil det være naturlig at elevene arbeider individuelt og uavhengig av hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 139). Individuelt arbeid trekkes også frem som hensiktsmessig for å gi elevene anledning til selv å finne løsninger innenfor de rammene som undervisningssituasjonen setter (Husby & Naadland, 1975, s. 65), ved at den enkeltes innsats er avgjørende for prestasjonen.

Organiseringen av elever i klasse, gruppe og individuelt og elevenes aktivitetsform blir også påvirket av vurderingsfokuset. Arnesen m.fl. (2013, s. 24) finner at lærere kan velge innhold og aktiviteter som lett lar seg observere, basert på et vurderingsperspektiv. Det er da (systemet) vurdering som definerer lærerens handlingsrom, og ikke kompetansemålene.

3 Metode

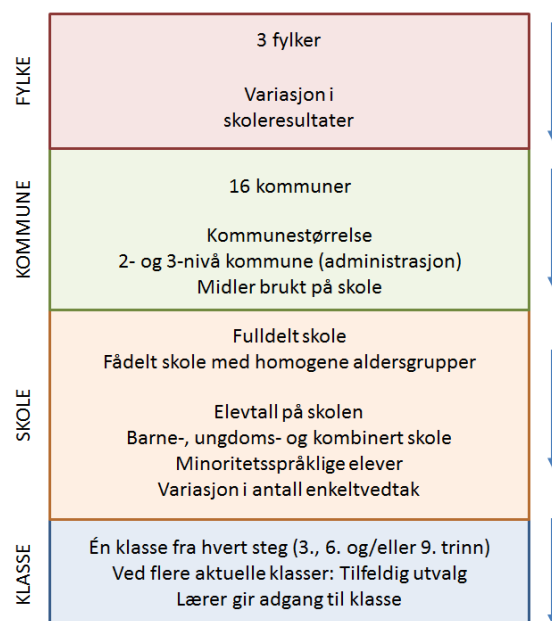
I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan metoden er utformet og gjennomført, og hvordan den blir anvendt i denne oppgavens kontekst. Datamaterialet som benyttes i denne oppgaven er innsamlet i forbindelse med forskningsprosjektet «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring» (KIO-prosjektet), ledet av Peder Haug ved Høgskolen i Volda (2007-2010). Jeg vil starte med en redegjørelse om hva som ligger til grunn for metoden i og datamaterialet fra KIO-prosjektet. Videre vil jeg forklare hvordan datamaterialet fra KIO blir benyttet i denne oppgaven, spesielt med tanke på utvalg, datamateriale, analyse, etikk, reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt vil jeg redegjøre for betraktninger og refleksjoner omkring muligheter og begrensninger i metoden, både i relasjon til KIO-prosjektet og til denne oppgaven.

3.1 Prosjekt: Kvalitet i opplæringa (KIO)

Forskningsprosjektet «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring» ble gjennomført fra 2007 til 2010 ved Høgskolen i Volda. Prosjektets overordnede forskningsspørsmål var: «Hvordan er kvalitet i undervisningen forstått, praktisert og opplevd i skolen?». KIO-prosjektet handler om hva som skjer i skolen, og hvordan de ulike aktørene forstår og vurderer disse forholdene. Metoder som ble benyttet var observasjon i klasserom, spørreskjemaundersøkelse og intervju med ulike aktører. Femten personer fra Høgskolen i Volda var engasjert i KIO-prosjektet. Den kvantitative datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008. Observasjonene ble gjennomført i løpet av én uke (Haug, 2012b). Videre redegjørelse i metodebeskrivelsene handler om datamaterialet fra observasjonene i klasserommene.

3.1.1 Utvalget i KIO-prosjektet

I dette kapitlet vil utvalget i KIO-prosjektet bli beskrevet, med spesielt fokus på kriterier for inklusjon og eksklusjon. Av praktiske og økonomiske årsaker ble det gjort et stratifisert og strategisk utvalg i KIO-prosjektet. Målet med dette var å kunne si noe mer allment om skolen, og ikke bare om stedene hvor undersøkelsene ble gjennomført. Bredde i utvalget var dermed en klar målsetting i prosjektet. Se Figur 6 for illustrasjon av kriterier for inklusjon og eksklusjon.



Figur 6: Illustrasjon av utvalgsprosessen i KIO-prosjektet. Figuren viser utvalgsriterier fordelt på ulike administrative nivåer: fylke, kommune, skole og klasse. Figuren er basert på beskrivelser fra Haug (2012b).

Utvalget ble hentet fra tre fylker med variasjon i skoleresultater. Ut fra disse fylkene ble det valgt ut totalt 16 kommuner. I utvalget ble det variert mellom kommunestørrelse (KOSTRA-definisjonen)⁸, kommunenes administrasjonsnivå (nivå 2 og 3)⁹, og om kommunene brukte lite, middels eller mye midler på skole. I utvelgelsen av skoler ble fulldelte skoler og klasser med rene aldersgrupper på fådelte skoler prioritert. Innenfor disse varierte klassestørrelsen ut fra elevtall. Både rene barneskoler, rene ungdomsskoler og kombinerte skoler ble tatt med. I tillegg ble det tatt høyde for at noen av skolene skulle ha minoritetsspråklige elever. Det ble også sett på variasjon i omfanget av spesialpedagogiske tiltak, og både skoler med få og skoler med mange enkeltvedtak ble innlemmet i utvalget. Det var, så langt det lot seg gjøre, ønskelig å få én klasse fra hvert aktuelt alderssteg (3., 6. og 9. trinn) fra hver enkelt skole. På skoler med flere klasser per trinn ble det gjort tilfeldig utvalg (Haug, 2012b).

Utvelgelsesprosessen var imidlertid ikke uten utfordringer. Ikke alle kommuner ville eller kunne gi adgang, og ikke alle skoler hadde mulighet til å ta imot forskergruppen i KIO-prosjektet. Studiet var også avhengig av at den enkelte lærer ga adgang til sine klasser og

⁸ KOSTRA er Statistisk sentralbyrås statistikk for kommunale og fylkeskommunale nøkkeltall og grunnlagsdata (Haug, 2012b, s. 24).

⁹ Trenivåkommunene har egne etater med etatsledere (f.eks. skolesjef) som rapporterer til rådmannen. I tonivåkommuner har skolene ansvar for egen økonomi og administrasjon, og skolene (rektor) er direkte underlagt rådmannen.

undervisning. Haug (2012a) har underveis i arbeidet måtte gjøre tilpasninger i forhold til disse punktene.

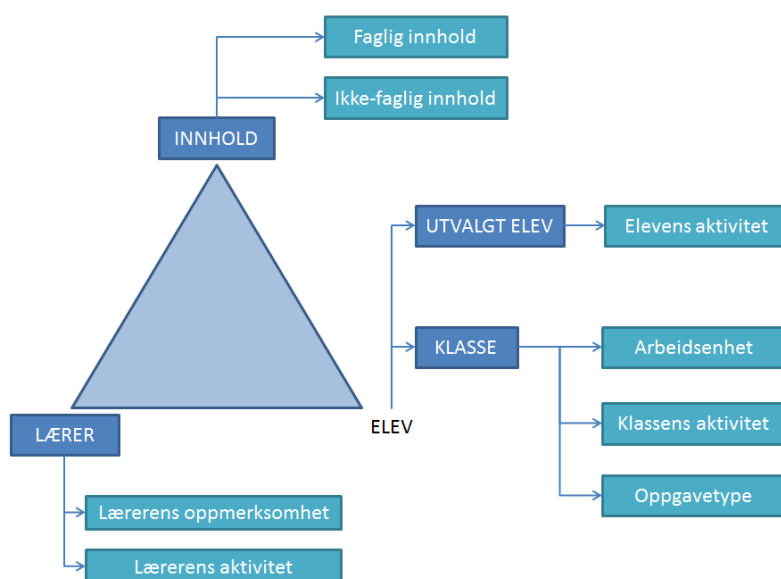
Det totale utvalget som ble benyttet for observasjon i KIO-prosjektet talte 15 klasser på henholdsvis 3., 6. og 9. trinn, altså 45 klasser i alt. Haug (2012b, s. 25) påpeker at utvalget formelt sett ikke er statistisk representativt for populasjonen av skoler i Norge, men ut fra sentrale kontrollvariabler¹⁰ påpekes det at utvalget ligger nokså tett opp til landsgjennomsnittet.

3.1.2 Datainnsamling i KIO-prosjektet

I dette kapittelet vil observasjonsmetoden blir beskrevet. Observasjonsskjemaet, samt teoretisk og metodisk bakgrunn for dette, blir først behandlet. Deretter vil jeg ta for meg hvordan Haug (2012) gjennomførte og registrerte observasjonene.

3.1.2.1 Utforming av observasjonsskjema i KIO-prosjektet

Det ble tatt i bruk felles observasjonsskjema¹¹ for punktobservasjon med faste kategorier for avkryssing. Dette ble gjort for å sikre systematikken og muligheten for jamføring og sammenligning mellom observatørene (Haug, 2012c, s. 60). Skjemaets kategoristruktur fulgte hoveddimensjonene i den didaktiske trekanten (Halse & Haug, 2008, s. 4), og hovedkategoriene handlet om hva læreren gjorde, hva elevene gjorde, og hvilket innhold som gav seg til kjenne. Med tanke på hva elevene gjorde, er dette delt inn i to hovedkategorier: «klasse» og en «utvalgt elev» (Haug, 2012a) (se Figur 7).



¹⁰ Blant annet kjønn, alder og utdanningsnivå til lærerne.

¹¹ Observasjonsskjemaet ble opprinnelig utviklet av Klette (2003), og modifisert på bakgrunn av funn i Haug (2006) (Haug, 2012c, s. 60).

Figur 7: Observasjonsskjemaets hovedkategorier (mørk blå) og underkategorier (lys blå), satt i sammenheng med den didaktiske trekanten som teoretisk forankring.

Under hver hovedkategori er det en rekke kategorier for registrering (Haug, 2012a), som vi gjerne kan kalle observasjonskategorier. Disse observasjonskategoriene kan grupperes som underkategorier. I forhold til læreren har vi observasjonskategorier for hvor læreren retter oppmerksomheten (altså hvilke sosial grupperingsform oppmerksomheten rettes mot) og for hva læreren foretar seg (se Figur 8). I hovedkategorien for klasse er det observasjonskategorier for om klasser er sammenslått eller delt, om elevenes sosiale grupperingsform (helklasse, gruppearbeid og individuelt arbeid), hva klassen foretar seg, og om ulike oppgaveformer elevene kan arbeide med. I forhold til innhold er det observasjonskategorier for hvert fag, temaorganisering, og ulike ikke-faglige aktiviteter (f.eks. rutinesituasjoner, disiplinering, venting, o.l.) (Haug, 2012a). Se Vedlegg 1 for observasjonsskjemaet som ble brukt i KIO-prosjektet.

Læreren	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
6 Gir beskjed													
7 Gjennomfører "kald" start													
8 Motiverer / inspirerer													
9 Presenterer fagstoff / instruerer													
10 Kontrollerer elevarbeid													
11 Rettleiar individuelt / gruppe													

Figur 8: Utdrag fra observasjonsskjemaet som viser læreren som hovedkategori, lærerens aktivitet som underkategori, og noen observasjonskategoriene som er fastsatt for lærerens aktivitet. Tallene i øverste rad beskriver observasjonstidspunktet i minutter etter timestart.

Enkelte observasjonskategorier bærer større relevans enn andre med tanke på denne oppgavens kontekst. Det blir derfor foretatt en kort redegjørelse for hvordan forskergruppen i KIO-prosjektet har definert disse observasjonskategoriene. Se Vedlegg 2 for fullstendig liste over forklaringer på observasjonskategorier.

3.1.2.1.1 Observasjonskategorier relatert til «Læreren»

Læreren kan, ifølge observasjonskategoriene (se Vedlegg 2), rette oppmerksomheten mot klassen, grupper eller individ, være inaktiv i forhold til elevene eller ikke være til stede i undervisningen. Når læreren retter oppmerksomheten mot klassen, underviser eller arbeider hun med klassen som helhet, forstått som alle elevene. Oppmerksomhet mot grupper

innebærer undervisning for eller arbeid med én eller flere elevgrupper, men ikke alle gruppene i rommet. Individuelt rette oppmerksomhet innebærer at læreren underviser, arbeider med, gir hjelp eller rettleiding til en enkeltelev. Felles for disse er at læreren aktivt vender seg til elever. At læreren er inaktiv i forhold til elevene innebærer at han ikke er opptatt av og er passiv i forhold til elevene. At læreren ikke er til stede innebærer at han ikke er til stede i klasserommet eller det stedet hvor undervisningen foregår (Vedlegg 2).

I forhold til lærerens aktivitet eller handlingsformer vil jeg trekke frem det å gi beskjed, motivere/inspirere, presentere fagstoff/instruere, kontrollere elevarbeid, rettlede individuelt/gruppe, spørsmål/svar/klassemøte/lytte, og at læreren er med i elevaktiviteten. Alle disse innebærer en eller annen grad av interaksjon med elevene. At læreren gir beskjed innebærer praktiske beskjeder som ikke er direkte faginstruksjon eller fagrelatert presentasjon. Lærerens motivering av elevene betegnes som en oppstart til eller en del av en undervisningssekvens eller arbeidsøkt, men også som presentasjon av innholdet for timen. Presentasjon av fagstoff og instruksjon innebærer at læreren fører ordet gjennom en monologisk lærerrolle i en faglig kontekst. Kontroll av elevarbeid kan enten rettes mot individuelt eller samlet elevarbeid. Rettleiding er i stor grad å forstå som individrettet. Læreren går da rundt i klassen for å hjelpe, snakke med, følge opp, være tilgjengelig for eller kontrollere elever eller grupper. Spørsmål, svar, klassemøte og lytting er en vid kategori som favner om aktivitet der læreren styrer ordet, stiller spørsmål og fordeler ordet til elevene. Det kan også forstås som en samtale om et tema eller en sak i hele klassen, der læreren er ordstyrer og ikke legger alle premissene for det som foregår. Det kan i tillegg innebære at læreren lytter til elevtale. Når læreren er med i elevaktivitet innebærer dette lærerens deltakelse i spill eller lek, eller at læreren viser kroppsbevegelser (se Vedlegg 2).

3.1.2.1.2 Observasjonskategorier relatert til «Klassen»

Klasser kan være organisert som sammenslåtte klasser eller som delt klasse. Sammenslåtte klasser innebærer at to eller flere klasser er slått sammen til én stor gruppe som får det samme undervisningsopplegget. Delt klasse innebærer at klassen er delt i to eller flere enheter (se Vedlegg 2)

Den sosiale grupperingsformen kan identifiseres gjennom observasjonskategoriene helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Helklasseundervisning innebærer at klassen er organisert som én enhet, og tar del i samme undervisningsopplegg. I gruppearbeid arbeider to eller flere elever sammen, med gruppeprestasjon eller –presentasjon

som mål. Individuelt arbeid kjennetegnes ved at enkeltelever arbeider hver for seg (Vedlegg 2).

Klassens aktivitet eller handlingsform innlemmer blant annet lytting til lærer, lytting til medelev, at elevene beveger seg, og arbeid med felles eller differensierte arbeidsoppgaver. Lytting innebærer at hele klassen lytter til læreren eller medelev(er). At klassen beveger seg innebærer at det å bevege seg inngår som en del av aktiviteten elevene holder på med. Felles arbeidsoppgaver handler om at alle elevene får de samme arbeidsoppgavene, mens differensierte arbeidsoppgaver innebærer at elevene har valgfrihet, eller at oppgavene er tilpasset enkeltelever (Vedlegg 2).

3.1.2.1.3 Observasjonskategorier relatert til «Utvalgt elev»

Den utvalgte elevens aktivitet eller handlingsform innebærer blant annet å få lærerstøtte, lytting til lærer, lytting til medelev, muntlig faglig aktivitet, samhandling med medelev, at eleven er uvirksom, eller at eleven utfører målrettet bevegelse, arbeider med arbeidsoppgaver eller utfører pauseaktivitet. Lærerstøtte betyr at eleven får hjelp eller rettleiding av læreren. Lytting innebærer at eleven lytter mens enten læreren eller en medelev snakker. Muntlig faglig aktivitet handler om at eleven stiller spørsmål til eller svarer på spørsmål fra medelev eller lærer, eller at eleven småprater med medelev om noe faglig. Samhandling innebærer at den utvalgte eleven samhandler eller samarbeider med medelev. At eleven er uvirksom handler om passivitet i forhold til de faglige aktivitetene som forventes at eleven skal gjøre. Når eleven utfører målrettet bevegelse, handler dette om at eleven beveger seg i tilknytning til oppgave. Arbeid med arbeidsoppgaver innebærer at eleven løser oppgaver som er initiert av læreren. Eleven kan utføre pauseaktivitet, men dette kan også forstås som bremseaktivitet for å vente på resten av klassen, eller som belønning for å ha arbeidet raskt (se Vedlegg 2).

3.1.2.1.4 Observasjonskategorier relatert til «Innholdet»

Innhold som hovedkategori innlemmer observasjonskategorier for samtlige fag, prøver og fremføringer, disiplinering, rutinesituasjoner, venting og annet innhold.

Observasjonskategorien for kroppsøving indikerer at dette er faget det arbeides med på det gitte observasjonstidspunktet. Prøver og/eller fremføringer innebærer at elevene gjennomfører en prøve eller kunnskapstest, eller fremfører noe de har arbeidet med. Disiplinering handler om at læreren eller andre voksne tar opp regelbrudd, gir innføring i regler eller sier noe om hvordan man bør oppføre seg. Eksempler på rutinesituasjoner kan være garderobesituasjon med av- og påkledning, morgenritualer, matpause, eller avslutning av time, skoledag eller uke. Det er også mulig å tenke seg at henting og rydding av utstyr kan forstås som

rutinesituasjon (egen kommentar). Venting innebærer at man venter på at noe skal komme i gang. Annet innhold er en samlekategori for all annen dominerende aktivitet eller innhold som ikke dekkes av de andre innhold-kategoriene (se Vedlegg 2).

Fag registreres når observatøren har hvert i stand til å identifisere faget eller fagene som det arbeides med (Haug, 2012c, s. 63). Disse registreringene blir betegnet som *faglig tid* i denne oppgaven. Haug (2012c) samler kategoriene for rutinesituasjoner, disiplinering og venting under betegnelsen ikke-fag og *ikke-faglig tid*. I utgangspunktet benytter jeg ikke-faglig tid på samme måte som i Haug (2012c). Det er imidlertid overlapp i datamaterialet mellom kategorien for faglig tid og kategorier for ikke-faglig tid, og dette blir belyst i resultatene.

3.1.2.2 Observasjon og registrering i KIO-prosjektet

Innsamlingsmetoden kalles *momentary time sampling* (Powell, Martindale & Kulp, 1975), og består av observasjonsøyeblikk og intervallene mellom disse. Det er observasjonsøyeblikket som skal registreres, og det som skjer mellom observasjonstidspunktene blir ikke tatt med i registreringen. Tidene for observasjon ble satt til ett minutt etter start, og deretter hvert femte minutt etter start (se Figur 8). Observasjonene blir registrert ved avkrysning for observert kategori i det aktuelle observasjonstidspunktet. En del observasjonskategorier er ikke gjensidig utelukkende, og summen av observasjoner kan derfor bli både over og under 100 prosent. Målet med observasjonen var å studere hva elevene og lærerne brukte tid på gjennom en uke (Haug, 2012b, s. 26).

Datamaterialet i KIO-prosjektet hadde et omfang på 999 leksjoner med varighet på 5 til 95 minutt, og med en gjennomsnittslengde på 52,1 minutt. Dette utgjorde et antall på 11 416 observasjonstidspunkter (Haug, 2012c, s. 60).

3.2 Metode i denne oppgavens kontekst

Metoden er nå blitt beskrevet slik den ble gjennomført i KIO-prosjektet. Dette definerer handlingsrommet for anvendelse av datamaterialet i denne oppgaven. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for utvelgelse av relevant datamateriale for denne oppgaven, samt hvordan dette er blitt behandlet. I tillegg vil jeg redegjøre for etiske betraktninger, reliabilitet, validitet og overførbarhet. Målsettingen i denne masteroppgaven er å studere hvordan kroppsøvingsfaglig læringsaktivitet blir strukturert gjennom organisering, og handlings- og interaksjonsformene mellom lærer og elever.

3.2.1 Datautvalg for kroppsøvingsfaglig kontekst

Det var ønskelig å benytte data fra hele og ubrutte leksjoner. Dette førte til at hele timen måtte innfri kriteriene satt for utvelgelse av data. I utvelgelsen av data stod undervisningens innhold sentralt. Det er faget kroppsøving som er interessant i forhold til forskningsspørsmålet. Det ble derfor satt som kriterium at faget kroppsøving måtte ha blitt observert i løpet av den aktuelle timen. Enkelte leksjoner gav inntrykk av å ha et flerfaglig innhold, da flere fag var blitt registrert i løpet av den aktuelle timen. Dette ble sett på som problematisk, da målsettingen var å studere kroppsøvingsfagets særegenheter. Leksjoner hvor det var blitt registrert andre fag enn kroppsøving ble derfor ekskludert. Toppol (2012) gjør samme endringer i arbeidet med observasjonsdataene i forbindelse med matematikk og naturfag. Etter disse grepene karakteriseres datautvalget av hele og ubrutte leksjoner hvor kroppsøving er blitt observert, og hvor ingen andre fag er observert.

Tid er en avgjørende faktor med tanke på å få et datautvalg som i størst mulig grad lar seg generalisere. For å kunne sammenligne ulike leksjoner ser jeg det som en fordel at disse leksjonene har nokså lik varighet. Begrunnelsen for dette er at en leksjon med varighet på 40 minutt kan tenkes å arte seg svært annerledes enn en leksjon med varighet på 95 minutt. Én undervisningstime har normalt en varighet på 45 eller 60 minutt. Reell undervisningstid kan imidlertid variere. Dette blir bekreftet gjennom at utvalget i KIO-prosjektet viser en stor spredning med tanke på varighet¹² i leksjonene (Haug, 2012c, s. 60). Så langt hadde hovedvekten av leksjonene (34 enkelttimer) i datautvalget en varighet på 40-50 minutt. En økning av spennvidden for varighet ville her ikke resultere i en tilstrekkelig økning i størrelsen på datautvalget. Det ble derfor satt som inklusjonskriterium at leksjonene som skulle benyttes til analyse måtte ha en varighet på 40, 45 eller 50 minutt. Dette samsvarer godt med en enkelttime med timeplanfestet varighet på 45 minutt. Disse grepene har ført til et datautvalg som karakteriseres av hele og ubrutte leksjoner med en varighet på 40, 45 og 50 minutt, hvor kroppsøving er blitt observert, og hvor ingen andre fag er observert. Dette datautvalget (Datautvalg 1) blir anvendt i analysen med tanke på identifisering av frekvensen av faglig tid og ikke-faglig innhold.

Forskningsspørsmålet og underliggende problemstillinger retter seg i stor grad mot den faglige delen av timene. Analyse som har til hensikt å generere resultater i forhold til faglige struktur, bør gjennomføres med et faglig datautvalg som grunnlag. Observasjonstidspunkter hvor kroppsøving er registrert som fag (Datautvalg 2) blir derfor

¹² De observerte timene i datamaterialet i KIO-prosjektet var mellom 5 og 95 minutter.

benyttet som datautvalg for analyse av faglig strukturerende elementer. Som Figur 9 viser, er det kun observasjonstidspunkter som er registrert som kroppsøving som inkluderes i Datautvalg 2.

Innholdet	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
57 Kroppsøving			1	1	1			1	1	1	1		

Figur 9: Utdrag fra observasjonsskjemaet som viser innholdet som hovedkategori og kroppsøving som observasjonskategori. Tallene i øverste rad beskriver observasjonstidspunktet i minutter etter timestart. Observasjonstidspunktene som er merket med gult viser at kroppsøving er registrert som fag, som betyr at disse er inkludert i Datautvalg 2.

De metodiske grepene, som beskrevet over, leder oss frem til et datautvalg på 34 leksjoner med en varighet på 40 til 50 minutt og 334 tidspunkter for observasjon (Datautvalg 1). Av disse er det 249 kroppsøvingsfaglige observasjonstidspunkter (se Tabell I), og regnet om til leksjoner à 45 minutt blir dette 24,9 enkelttimer (Datautvalg 2). Av observasjonstidspunktene i Datautvalg 1 utgjør 3. trinn 29,9 %, 6. trinn 46,4 % og 9. trinn 23,7 %. Helhetlig er det nokså lik fordeling mellom menn og kvinner som hovedlærer. På 3. trinn er det 9 kvinnelige og 1 mannlig lærer, på 6. trinn er det 8 kvinnelige og 11 mannlige lærere, mens det på 9. trinn er 2 kvinnelige og 4 mannlige lærere. I tre enkelttimer på 6. trinn var det lærere av begge kjønn. Mandag er det gjort flest observasjoner. Tirsdag, onsdag og torsdag har nokså likt antall observasjonstidspunkt. Fredag er det færrest observasjonstidspunkter.

Tabell I: Oversikt over utvalgsstørrelse for KIO-prosjektet, Datautvalg 1 og Datautvalg 2. Frekvens (n)¹, prosent av KIO-prosjektets datamateriale i parentes, og prosent av Datautvalg 1 i kursiv.

	Datamateriale for KIO-prosjektet	Datautvalg 1 ²	Datautvalg 2 ³
Antall enkelttimer	999 (100)	34 (3,4)	34 (3,4 / 100)
Observasjonstidspunkt	11 416 (100)	334 (2,9)	249 (2,2 / 74,6)

¹Antall enkelttimer (1. rad) og antall observasjonstidspunkt (2. rad).

²Rene og ubrutte kroppsøvingstimer med varighet 40-50 minutt.

³Observasjonstidspunkter registrert som kroppsøvingfaglige.

3.2.2 Analyse av datautvalg

Hoveddelen av analysen er, som i Haug (2012b, s. 26), gjort ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Excel ble benyttet der SPSS eller mine ferdigheter i SPSS ikke var tilstrekkelig. Det er anvendt deskriptiv statistisk analyse gjennom frekvensopptelling av observasjonstidspunkt for de ulike observasjonskategoriene. Samme analysemetode er benyttet på utvalgte deler av Datautvalg 2. Dette er blitt gjort ved hjelp av SPSS. Videre analyse av frekvensdata og omgjøring til prosent er gjort ved hjelp av Excel.

«Lesson signature»¹³, undervisningsmønster eller timesignatur¹⁴, handler om å «legge» observasjoner fra flere timer på hverandre, i den hensikt å avdekke et mønster (Toppol, 2012, s. 124). En timesignatur kan fortelle noe om hvordan en «gjennomsnittlig» time utvikler seg fra start til slutt (Stigler & Hiebert, 1999, referert i Toppol, 2012, s. 123). En timesignatur er dermed et gjennomsnittsbilde av mange observerte timer. Signaturen viser til hva som skjer i timen, når det skjer og til en viss grad hvordan de ulike elementene i undervisningen henger sammen (Toppol, 2012, s. 124). Grunnlaget for timesignaturer i denne oppgaven ble utformet gjennom overføring av rådata fra SPSS til Excel. Registreringer fra hver observasjonskategori og hvert observasjonstidspunkt ble summert i et felles registreringsskjema og omgjort til prosent. Dette ble videre brukt til å generere timesignatur gjennom linjediagram (dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3.3.2).

3.2.3 Etske betraktninger

Høgskolen på Vestlandet har fått tillatelse til å benytte seg av observasjonsdataene fra forskningsprosjektet «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring». Jeg har etter søknad til Høgskolen på Vestlandet i forbindelse med masteroppgaven blitt innlemmet i paraplyprosjektet «Danningsperspektiver: kroppsøving, fysisk fostring og idrett», ledet av Ove Ronny Olsen Sæle ved Avdeling for lærerutdanning (Idrettsseksjonen). Jeg har gjennom dette fått tilgang til datamaterialet fra observasjonene i KIO-prosjektet i forskningsserveren ved Høgskolen på Vestlandet. Datamaterialet jeg fikk tilgang til fra KIO-prosjektet var anonymisert på forhånd.

¹³ Toppol (2012) henter det engelske begrepet «lesson signature» fra Hiebert m.fl. (2003)

¹⁴ Oversettelse av Toppol (2012), og blir også forkortet til *signatur*.

3.2.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er forbundet med målesikkerhet. Dette innebærer at resultatet bør bli det samme ved gjentatte målinger (Nyeng, 2012, s. 105). Punktobservasjonsmetoden viser høy reliabilitet med tanke på hyppig forekommende og langvarig aktivitet. Reliabiliteten er imidlertid lavere for sjeldent forekommende og kortvarig aktivitet, og dette kan føre til både over- og underrepresentasjon (Powell m.fl., 1975). Observasjonskategoriene er utformet for å kunne anvendes på alle fag (Haug, 2012), hvilket betyr at innholdet i undervisningen ikke har innvirkning på metodens anvendbarhet. Med utgangspunkt i de relasjonelle forholdene mellom didaktiske faktorer (Bjørndal & Lieberg, 1978), kan det tenkes at det faglige innholdet har innvirkning på læringsaktivitetene i undervisningen. Dersom observasjonen hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt, ville innholdet vært forandret med henblikk på progresjonen i faget, og det kan tenkes at resultatene ville blitt annerledes.

Validitet, eller gyldighet, handler om hvor godt målingen samsvarer med hensikten for målingen. Den indre validiteten handler om muligheten studien gir til at funnene kan forklares gjennom den antatte hypotesen. Dette kan forstås begrepsvaliditet, og er et mål på samsvaret mellom en indikator i studien og den teoretiske definisjonen av et fenomen (Dahlum, 2015). I denne oppgaven var store deler av de metodiske grepene allerede gjennomført for forskningsspørsmålet, bakgrunn og teorigrunnlag ble sammensatt. Dette har gjort at de sistnevnte elementene i oppgaven har måtte bli tilpasset metodens utforming. Tilgang til datamaterialet og mulighet til å utføre innledende analyser har fasilisert denne prosessen. Den ytre validiteten handler om at resultatene fra en studie av et begrenset utvalg kan generaliseres, og regnes for å gjelde en større populasjon enn det studien undersøkte (Dahlum, 2015). Haug (2012b, s. 25) mener «...at det er grunnlag for å generalisere resultatene til populasjonen som er utgangspunkt for utvalget». Dette forteller noe om datamaterialet slik det ble benyttet i KIO-prosjektet. Utvelgelsen fra datamaterialet i KIO-prosjektet til denne oppgavens datautvalg har ført til at studiens analysegrunnlag er langt mindre enn i Haug (2012a). I tillegg kan denne prosessen ha hatt innvirkning på sammensetningen av utvalgskriterier fra KIO-prosjektet. Den ytre validiteten, altså generaliserbarheten, er antagelig lavere når man ser på enkeltfag sammenligner med helheten i datamaterialet for KIO-prosjektet.

3.3 Metodiske muligheter og begrensninger

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for muligheter og begrensninger ved metoden. Jeg vil trekke frem innsamlingsmetoden i KIO-prosjektet, og støtte med på Haug (2012a) og annen litteratur

som benyttes av Haug, samt komme med refleksjoner. Videre vil jeg redegjøre for muligheter og begrensninger ved datautvalget og analysen i denne oppgavens kontekst.

3.3.1 Innsamlingsmetoden i KIO-prosjektet

Skjemaet er utformet for å kunne anvendes på tvers av trinn og fag. Dette medfører at skjemaet ikke er tilpasset fagets egenart. Én tolkning kan være at kroppsøvingsfaget dermed blir observert gjennom «klasseromsbriller». Observasjonsmetoden har som intensjon å gjøre registrering av observasjon så enkel som mulig. Det er imidlertid forskjeller mellom de ulike observasjonskategoriene i forhold til hvilken grad av kvalitativ vurdering som er nødvendig fra observatørens side. Det er lett å observere om læreren er til stede i rommet eller ikke, mens det på den annen side kan være vanskelig å bedømme hvorvidt læreren motiverer elevene (Haug, 2012c, s. 62).

Haug (2012c, s. 62) påpeker at observatørens innvirkning på den observerte undervisningen alltid vil være en feilkilde. Man kan tenke seg at observatørens tilstedeværelse virker skjerpene på læreren som blir observert (Haug, 2012c, s. 62). Videre er samsvaret mellom observatører et viktig poeng å ta opp. Dette har vært arbeidet med gjennom diskusjoner, pilotprosjekt og felles forståelse av observasjonskategorier (Haug, 2012c, s. 62). Klette (2003) rapporterer at samsvaret mellom observatørene er tilfredsstillende på tross av noen variasjoner (referert i Haug, 2012c, s. 62).

Resultater fra observasjonsmetoden forteller om de kvantitative sidene ved tidsbruken i undervisningen, men ikke noe om de kvalitative sidene (Alexander, 2001, referert i Haug, 2012c, s. 63). Strukturen i observasjonsskjemaet kan være med å forklare resultatene (Anderson & Burns, 1989, referert i Haug, 2012c, s. 61). Dette er, så langt det var mulig, tatt høyde for i KIO-prosjektets metode (Haug, 2012c). Med tanke på timesignatur viser Toppol (2012, s. 125) til timesignaturene i TIMSS 1999¹⁵, og påpeker at svingninger i signaturene ikke skjer spesielt raskt, og at fem minutters intervaller mellom observasjonene ikke er et stort problem.

3.3.2 Utvalget og analysen i denne oppgaven

Datautvalget i denne oppgaven er tilpasset for å kunne anvendes i en kroppsøvingfaglig kontekst. Dette er avgjørende for den indre validiteten. Som en konsekvens har datautvalget blitt mindre omfattende enn datamaterialet i KIO-prosjektet, hvilket kan ha innvirkning på både reliabilitet og ytre validitet.

¹⁵ Trends in International Mathematics and Science Study 1999 (videostudie).

De utvalgte elevene i hovedkategorien «Utvalgt elev» er gruppert i seks karakteriseringer: tospråklig elev, elev som får spesialundervisning, faglig aktiv elev, faglig passiv elev, atferdsmessig utfordrende elev, og «idealelev» (se Vedlegg 2). Enkelte karakteriseringer er uavhengig av fag (f.eks. tospråklig og spesialundervisning), mens andre kan i høy grad variere ut fra det aktuelle faget. Det kan tenkes at en elev kan være faglig aktiv i norsk, samfunnsfag og musikk, og faglig passiv i kroppsøving, naturfag og engelsk. Jeg har ikke kjennskap til hvordan dette er tatt høyde for med tanke på enkeltfag. For å kontre denne uvissheten velger jeg å ikke analysere enkeltkarakteriseringer av utvalgt elev, men heller se utvalgt elev under ett. Fordelingen på de seks karakteriseringene i datautvalget er nokså lik.

Nesten $\frac{3}{4}$ av observasjonstidspunktene er hentet fra seks kommuner, mens resten er hentet fra fem kommuner. Fire av kommunene har ikke kommet med i datautvalget. Dette kan indikere en skjevhet i datautvalget sammenlignet med datamaterialet i KIO-prosjektet. Det kan imidlertid hende at de førstnevnte kommunene er store, og at flere skoler og klasser fra disse kommunene har deltatt i studien.

Det er en skjevhet i fordelingen av observasjonstidspunkt med tanke på trinn. Sjette trinn utgjør 46,4 % (155) av observasjonstidspunktene i datautvalget, tredje trinn utgjør 29,9 % (100) og niende trinn utgjør 23,7 % (79). Dette er viktig å ta høyde for, da 6. trinn er overrepresentert i datautvalget. Jeg vil derfor skille mellom og sammenligne trinnene i store deler av analysen.

Utformingen av timesignatur har vært en utfordring. Ved hjelp av linjediagram er det et poeng at antallet observasjonstidspunkter for leksjonene i datautvalget er likt – men det er det ikke. Timer med varighet 40, 45 og 50 minutt har henholdsvis 9, 10 og 11 observasjonstidspunkter. Det vil si at resultater for observasjonstidspunkt 1 til 9 (1. til 40. minutt) vil være basert på data fra 31 leksjoner, observasjonstidspunkt 10 (45. minutt) vil være basert på data fra 22 leksjoner, og observasjonstidspunkt 11 (50. minutt) vil være basert på data fra 3 leksjoner. Observasjonstidspunkt 11 vil dermed baseres på svært få leksjoner. For å ivareta størrelsen og sammensetningen på datautvalget slik det er beskrevet tidligere, vil jeg likevel benytte meg av alle de 34 leksjonene. Observasjonstidspunkt 11 (50. minutt) i leksjoner med varighet på 50 minutt vil ikke bli tatt med i analyse gjennom timesignaturer. Timesignaturer vil dermed bli presentert med en varighet på 45 minutt. Dette medfører antagelig at validiteten vil være best i starten og hoveddelen av timesignaturene, men at validiteten er noe lavere mot slutten av timen (40. og 45. minutt).

4 Resultat

I dette kapittelet blir resultatene fra analysen av datautvalget presentert. Generelle resultater knyttet til demografi blir kommentert først. Deretter tar jeg for meg resultater som primært handler om innholdet i undervisningen med tanke på faglighet, og analysen er gjort i forhold til Datautvalg 1. Videre resultater tar utgangspunkt i Datautvalg 2, altså observasjonstidspunkter som er kroppsøvingsfaglig registrert. Herunder vil jeg presentere resultater med henblikk på lærerens oppmerksomhet og aktivitet, klassen og den utvalgte elevens aktivitet, sosial grupperingsform og aktivisering. Timesignaturer blir presentert i et eget kapittel, og tar utgangspunkt i Datautvalg 1 og tilhørende justeringer beskrevet i kapittel 3.3.2.

Det er viktig å påpeke at observasjonskategoriene i mange tilfeller ikke er gjensidig utelukkende, og at summen av frekvenser og prosent fra flere kategorier ikke vil være lik antallet observasjonstidspunkter. Videre i dette kapittelet vil, for enkelhets skyld, frekvenser og prosent omtales som «del av tiden». Eksempel: «20 % av tiden benyttes til rutinesituasjoner» betyr at det i 20 % av observasjonstidspunktene er registrert rutinesituasjoner.

4.1 Demografi

Resultatene som blir presentert baserer seg på 34 enkelttimer med varighet på 40, 45 og 50 minutter (9 timer à 40 min, 22 timer à 45 min, 3 timer à 50 min). Det er totalt 334 observasjonstidspunktet i Datautvalg 1, og 249 observasjonstidspunkter i Datautvalg 2.

4.2 Innholdet i leksjonene

Som vist i Tabell II, er nesten 75 % av observasjonstidspunktene registrert som kroppsøvingsfaglig. Omfanget av faglig tid er mest omfattende på 3. trinn. Det laveste omfanget av faglig tid er på 6. trinn, og 9. trinn litt over 6. trinn. Variasjonsbredden mellom 3. og 6. trinn er omtrent 5 % (se Tabell II).

Tabell II viser at rutinesituasjoner¹⁶ opptar litt over 20 % av tiden, og dette arter seg nokså likt på 3., 6. og 9. trinn. Disiplinering¹⁷, venting¹⁸ og annet forekommer i langt mindre grad, under 5 %. Disiplinering er kun blitt registrert på 3. trinn. Venting avtar ettersom

¹⁶ Rutinesituasjoner kan være garderobesituasjoner, omklledning, morgenritualer, matpause eller avslutning av time, skoledag eller uke.

¹⁷ Læreren tar opp regelbrudd, gir innføring i regel eller sier hvordan man skal oppføre seg.

¹⁸ Venter på at noe skal komme i gang.

elevene blir eldre. Nesten all disiplinering og 13 % av rutinesituasjoner overlapper med faglig registrert tid (se Tabell II).

Tabell II: Oversikt over fordeling av faglig tid (kroppøving) og ikke-faglig innhold (disiplinering, rutinesituasjoner, venting og annet). Tabellen viser resultater fra det helhetlige datautvalg og fra trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Datautvalg 1 n=334		3.tr. n=100		6.tr. n=155		9.tr. n=79	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kroppøving (faglig tid)	249	74,6	78	78,0	113	72,9	58	73,4
Disiplinering	11	3,3	11	11,0	0	0,0	0	0,0
Rutinesituasjoner	71	21,3	20	20,0	37	23,9	14	17,7
Venting	12	3,6	5	5,0	5	3,2	2	2,5
Annet	10	3,0	8	8,0	1	0,6	1	1,3

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg 1.

4.3 Læreren

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater knyttet til hvor læreren retter oppmerksomheten, og hvilke aktiviteter og handlingsformer læreren benytter og tar del i.

4.3.1 Lærerens oppmerksomhet

Samlet retter læreren oppmerksomheten mot klassen over halvparten av tiden, mindre tid mot grupper og minst tid mot individ. Resultatene er nokså like angående lærerens inaktivitet¹⁹ i forhold til elevene og lærerens fravær fra undervisningen, mellom 5 og 6 % på hver (se Tabell III).

¹⁹ Læreren da ikke opptatt av elevene / passiv i forhold til elevene.

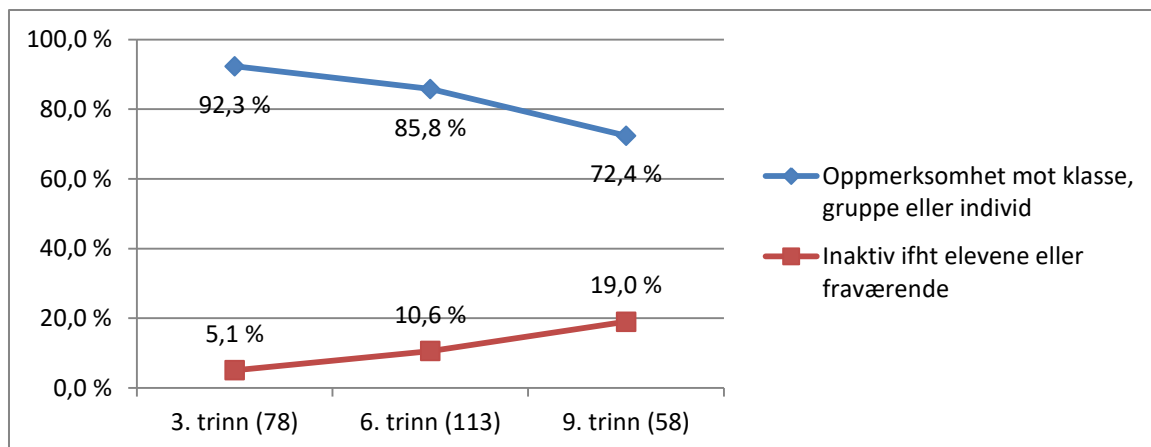
Tabell III: Resultatoversikt for lærerens oppmerksomhet. Tabellen viser resultater fra det helhetlige datautvalg og fra trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Datautvalg 2 n=249		3.tr. n=78		6.tr. n=113		9.tr. n=58	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Klassen	142	57,0	50	64,1	63	55,8	29	50,0
Grupper	48	19,3	16	20,5	22	19,5	10	17,2
Individ	21	8,4	6	7,7	12	10,6	3	5,2
Inaktiv i forhold til elevene	14	5,6	2	2,6	11	9,7	1	1,7
Er ikke til stede	13	5,2	2	2,6	1	0,9	10	17,2

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg 2.

Sett ut fra trinn retter læreren oppmerksomheten mindre og mindre mot klassen ved økende årstrinn. Det samme gjelder når læreren retter oppmerksomheten mot grupper, men her i langt mindre grad. Læreren på 9. trinn retter oppmerksomheten minst mot individ, mens omfanget av dette er størst på 6. trinn (se Tabell III). Variasjonsbredden er henholdsvis 14,1 % for klasse, 3,3 % for gruppe og 5,4 % for individ. Læreren på 6. trinn er mest inaktiv i forhold til elevene, mens læreren på 9. trinn er mest fraværende (se Tabell III). Variasjonsbredden er her 8 % for lærerens inaktivitet og 16,3 % for lærerens fravær.

Dersom man summerer tiden læreren retter oppmerksomheten mot elever (klasse, gruppe eller individ) og tiden der det ikke rettes oppmerksomhet mot elever (inaktiv og fraværende), kan vi identifisere en tendens ved at læreren i synkende grad retter oppmerksomheten mot elever ettersom elevene blir eldre. Samtidig øker tiden læreren ikke retter oppmerksomheten mot elever ved økende elevelder (se Figur 10). Det mangler registreringer i forhold til lærerens oppmerksomhet. Manglende registreringer utgjør 2,6 % på 3. trinn, 3,5 % på 6. trinn og 8,6 % på 9. trinn, og kan ha innvirket på resultatene.



Figur 10: Presentasjon av tiden læreren har elevrettet oppmerksomhet (blått) og ikke-elevrettet oppmerksomhet (rødt). Fordelt på 3., 6. og 9. trinn. Kategoriene for oppmerksomhet mot klasse, gruppe og individ, samt inaktiv i forhold til elevene og fravær er behandlet som gjensidig utelukkende.

4.3.2 Lærerens aktivitet

Tabell IV viser at læreren bruker mest tid, litt under én fjerdedel av tiden, på presentasjon av fagstoff og/eller instruksjon²⁰. Andre aktiviteter læreren bruker mye tid på er (i rekkefølge) rettleiding²¹, deltakelse i elevaktiviteten²² og å gi beskjeder²³. Aktivitet som forekommer sjeldnere (1 til 3 %) er motivering, spørsmål-svar-sekvenser/klassemøte og venting (se Tabell IV).

²⁰ Læreren fører ordet gjennom en monologisk lærerrolle i en faglig kontekst.

²¹ Innebærer at læreren hjelper, snakker med, følger opp, er tilgjengelig for eller kontrollerer elever eller elevgrupper.

²² Læreren deltar i spill eller lek, eller viser kroppsbevegelser.

²³ Innebærer praktiske beskjeder som ikke er nødvendigvis direkte fagrelatert.

Tabell IV: Resultatoversikt for lærerens aktivitet. Tabellen viser resultater fra det helhetlige datautvalg og fra trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Datautvalg 2 n=249		3.tr. n=78		6.tr. n=113		9.tr. n=58		Vb ¹
	n	%	n	%	n	%	n	%	%
Gir beskjed	24	9,6	9	11,5	12	10,6	3	5,2	6,3
Motiverer/inspirerer	7	2,8	4	5,1	3	2,7	0	0,0	5,1
Presenterer fagstoff/instruerer	57	22,9	28	35,9	17	15,0	12	20,7	20,9
Kontrollerer elevarbeid	13	5,2	5	6,4	7	6,2	1	1,7	4,7
Rettleder individuelt/gruppe	40	16,1	7	9,0	25	22,1	8	13,8	13,1
Spørsmål-svar- sekvens/klassemøte	3	1,2	0	0,0	0	0,0	3	5,2	5,2
Er med i elevaktiviteter	34	13,7	5	6,4	19	16,8	10	17,2	10,8
Venter på ro	5	2,0	2	2,6	2	1,8	1	1,7	0,9
Andre voksne til stede	44	17,7	20	25,6	24	21,2	0	0,0	25,6

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg 2.

¹Variasjonsbredde, trinn (%)

Læreren bruker mer tid på å gi beskjeder og kontroll²⁴ av elevarbeid på 3. og 6. trinn enn på 9. trinn. Læreren bruker mindre tid på motivering av eleven ettersom elevene blir eldre.

Lærerens deltakelse i elevaktiviteten er lavest på 3. trinn, og nokså lik på 6. og 9. trinn.

Variasjonsbredden er fra ca. 5 til ca.11 %, og er relativt lav (se Tabell IV).

Som Tabell IV viser, bruker læreren på 3. og 9. trinn mer tid på presentasjon av fagstoff enn på rettleiding, men her er forskjellen mindre på 9. trinn. På 6. trinn er det derimot motsatt; læreren bruker her mer tid på veiledning enn på presentasjon. Andre voksne enn læreren er til stede i undervisningen om lag én fjerdedel av tiden på 3. trinn, og mindre på 6. trinn. Det er ikke andre voksne til stede i undervisningen på 9. trinn. Lærerens presentasjon av fagstoff har den største variasjonsbredden mellom trinnene (ca. 21 %), etterfulgt av rettleiding (ca. 13 %) (se Tabell IV).

²⁴ Læreren kontrollerer enten individuelt eller samlet elevarbeid.

4.4 Klassen

I dette kapittelet blir resultater fra hovedkategorien «Klassen» gjort rede for. Dette handler om sosial grupperingsform og klassens aktivitet.

Som Tabell V viser, er omfanget av tid hvor klasser er slått sammen eller delt mest brukt på 3. trinn, en god del mindre på 6. trinn, og fraværende på 9. trinn. I forhold til sosial grupperingsform er undervisningen litt under halvparten av tiden organisert som helklasseundervisning²⁵, dernest kommer gruppearbeid²⁶, og det brukes minst tid på individuelt arbeid²⁷ (se Tabell V). Ved summering av de sosiale grupperingsformene kommer det frem at tiden hvor en spesifikk grupperingsform er registrert øker ved økende alder²⁸. Dette forutsetter at kategoriene for sosial grupperingsform er gjensidig utelukkende. Tiden med helklasseundervisning øker ved økende elevvalder, og variasjonsbredden mellom trinnene utgjør 15 %. Ved summering av gruppearbeid og individuelt arbeid kan man se at undervisningen organiseres i disse sosiale grupperingsformene en større del av tiden på 6. og 9. trinn sammenlignet med 3. trinn. Med henblikk på disse grupperingsformene skiller 6. trinn seg fra de andre trinnene ved å bruke minst tid på gruppearbeid og mest tid på individuelt arbeid. Variasjonsbredden mellom trinnene er lavest innen gruppearbeid. Undervisningen gjennomføres nokså ofte med delt og sammenslått klasse på 3. trinn, langt mindre på 6. trinn, men ikke på 9. trinn (se Tabell V).

²⁵ Klassen er organisert som én enhet, og tar del i samme undervisningsopplegg.

²⁶ Elevene i klassen arbeider to eller flere sammen, med gruppeprestasjon eller gruppepresentasjon som mål.

²⁷ Elevene i klassen arbeider hver for seg.

²⁸ 60,3 % for 3. trinn, 77,9 % for 6. trinn og 84,5 % for 9. trinn.

Tabell V: Resultatoversikt for hovedkategori «Klassen». Tabellen viser resultater fra det helhetlige datautvalg og fra trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Datautvalg 2 n=249		3.tr. n=78		6.tr. n=113		9.tr. n=58		Vb ¹
	n	%	n	%	n	%	n	%	%
Delt klasse	32	12,9	22	28,2	10	8,8	0	0,0	28,2
Storgruppe / sammenslått klasse	20	8,0	15	19,2	5	4,4	0	0,0	19,2
Helklasse-undervisning	101	40,6	26	33,3	47	41,6	28	48,3	15,0
Gruppearbeid	51	20,5	15	19,2	21	18,6	15	25,9	7,3
Individuelt arbeid	32	12,9	6	7,7	20	17,7	6	10,3	10,0
Lytter til lærer	50	20,1	20	25,6	19	16,8	11	19,0	8,8
Lytter til medelev	6	2,4	1	1,3	0	0,0	5	8,6	8,6
Beveger seg	140	56,2	36	46,2	85	75,2	19	32,8	42,4
Utfører pauseaktivitet	5	2,0	0	0,0	4	3,5	1	1,7	3,5
Arbeider med felles arbeidsoppgaver	109	43,8	23	29,5	49	43,4	37	63,8	34,3
Arbeider med differensierte arbeidsoppgaver	2	0,8	2	2,6	0	0,0	0	0,0	2,6
Er urolig	5	2,0	4	5,1	1	0,9	0	0,0	5,1

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg 2.

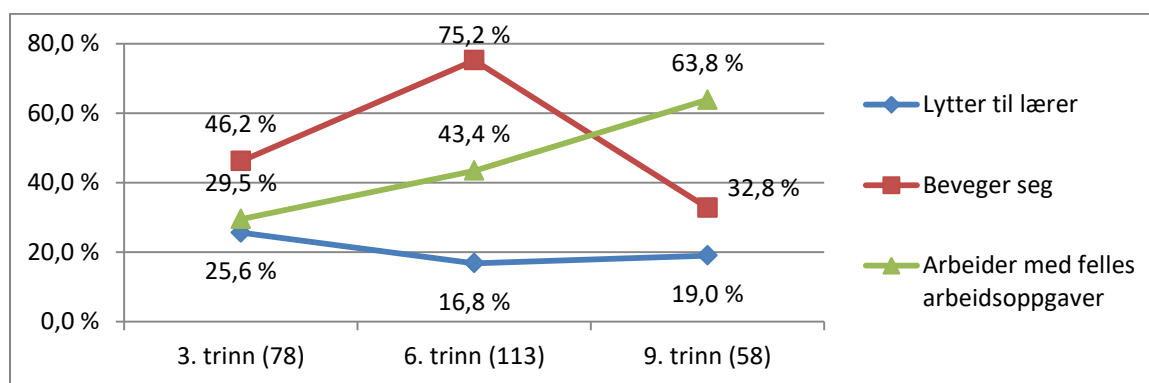
¹Variasjonsbredde, trinn (%)

Klassen er i bevegelse i over halvparten av den faglige tiden (se Tabell V). I under én fjerdedel av tiden lytter elevene til læreren. Samlet sett bruker klassen forholdsvis lite tid på å lytte til medelev (ca. 2 %), men dette forekommer i større omfang på 9. trinn (ca. 9 %). I forhold til trinn ser man at omfanget av bevegelsestid²⁹ er størst på 6. trinn (godt over halvparten) og lavest på 9. trinn (under halvparten). Variasjonsbredden for bevegelse i

²⁹ At klassen beveger seg betyr at bevegelse inngår som en del av aktiviteten elevene holder på med.

henhold til trinn er 42,4 %, og kan betegnes som forholdvis stor. Variasjonsbredden for lytting til lærer er derimot forholdvis lav (8,8 %).

Det nærmest utelukkende felles³⁰ arbeidsoppgaver som klassen arbeider med i den faglige tiden (se Tabell V). Unntaket er på 3. trinn, hvor det i ca. 3 % av tiden arbeides med differensierte³¹ arbeidsoppgaver. Omfanget av tiden som brukes til felles arbeidsoppgaver øker kraftig ettersom elevene blir eldre. Det er ikke observert at klassen arbeider med arbeidsplan (se Figur 11). Variasjonsbredden for felles arbeidsoppgaver i henhold til trinn er 34,3 %, og er kan betegnes som stort sammenlignet med andre handlingsformer for klassen. Uro preger undervisningen i lite omfang, og i synkende grad ettersom elevene blir eldre (se Tabell V).



Figur 11: Presentasjon av de tre mest observerte handlingsformene i klassen som helhet: bevegelse, arbeid med felles arbeidsoppgaver og lytting til læreren. Resultatene er fordelt på 3., 6. og 9. trinn.

4.5 Utvalgt elev

I dette kapittelet blir hovedkategorien «Utvalgt elev» gjort rede for. Dette handler om arbeidsmåtene som benyttes av eleven. Det er kun observert utvalgt elev i 32 av timene i Datautvalg 2, hvilket fører til at antallet observasjonstidspunkter (n) er lavere i Tabell VI. Det er observert én elev per hele enkelttime. Det er 23 forskjellige elever som er blitt observert, fordelt på de 32 timene, det vil si: noen elever har blitt observert i flere enkelttimer.

³⁰ Alle elevene får de samme arbeidsoppgavene.

³¹ Oppgaver som innebærer valgfrihet, eller at oppgaven er tilpasset enkeltelever.

Tabell VI: Resultatoversikt for hovedkategori «Utvalgt elev». Tabellen viser resultater fra det helhetlige datautvalg og fra trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Datautvalg 2 n=233		3.tr. n=78		6.tr. n=97		9.tr. n=58		Vb ¹
	n	%	n	%	n	%	n	%	%
Borte fra klasserommet	4	1,7	1	1,3	1	1,0	2	3,4	2,4
Får lærerstøtte	3	1,3	1	1,3	2	2,1	0	0,0	2,1
Lytter til lærer	52	22,3	20	25,6	22	22,7	10	17,2	8,4
Lytter til medelev	6	2,6	1	1,3	0	0,0	5	8,6	8,6
Utfører muntlig faglig aktivitet	0	0,0	-	-	-	-	-	-	-
Samhandling med medelev	24	10,3	3	3,8	10	10,3	11	19,0	15,2
Forstyrrer	0	0,0	-	-	-	-	-	-	-
Er uvirksom	8	3,4	3	3,8	3	3,1	2	3,4	0,7
Venter på læreren	0	0,0	-	-	-	-	-	-	-
Utfører målrettet bevegelse	75	32,2	30	38,5	30	30,9	15	25,9	12,6
Arbeider med arbeidsoppgaver	93	39,9	15	19,2	48	49,5	30	51,7	32,5
Utfører pauseaktivitet	5	2,1	0	0,0	5	5,2	0	0,0	5,2

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg 2 (2 enkelttimer er tatt bort da det ikke var blitt observert utvalgt elev i disse timene).

¹Variasjonsbredde, trinn (%)

Som Tabell VI viser, utfører den utvalgte eleven målrettet bevegelse om lag én tredjedel av tiden, og dermed i mindre omfang enn klassen som helhet. Omfanget av tid med bevegelse for utvalgt elev er lavere på 6. og 9. trinn sammenlignet med 3. trinn, og variasjonsbredden er tilnærmet 13 %. Eleven bruker med tid på oppgavearbeid på 3. trinn, og om lag halvparten av tiden på 6. og 9. trinn. Eleven bruker nokså lik mengde tid på å lytte til læreren som resten av klassen, ca. én femtedel. Elevens lytting til læreren samsvarer nokså godt med klassen både helhetlig og på 3. og 9. trinn, men enkelteleven lytter til læreren mer enn det klassen gjør på 6. trinn. Eleven lytter også til medelev (på 9. trinn) litt i underkant av én tiendedel av tiden, hvilket samsvarer med resultatene fra klassen. Det helhetlige omfanget av den utvalgte

elevens samhandling med medelev er om lag én tiendedel, og med en klar økning ved økning i årstrinn. Variasjonsbredden i forhold til samhandling på om lag 15 % er forholdsvis stor (se Tabell VI).

Utvalgt elev får lite tid med lærerstøtte i undervisningen, i overkant av 1 %. Eleven er uvirksom ca. 3 % av tiden, og dette holder seg relativt konstant på de tre trinnene. Det brukes lite tid på pauseaktivitet, og dette skjer kun på 6. trinn. Aktivitet som ikke forekommer er muntlig faglig aktivitet, forstyrning av undervisningen, og venting på lærer (se Tabell VI).

4.6 Sosial grupperingsform

I dette kapittelet vil sosial grupperingsform bli redegjort for. Hittil har resultatene i stor grad blitt analysert ut fra trinn. Datautvalget er her analysert ut fra de sosiale grupperingsformene helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid (se Tabell VII).

Tabell VII: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Resultatene er fordelt på de sosiale grupperingsformene helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Uthevede resultater er av særlig interesse.

		Helklasse-und. n=99 ²		Gruppe-arbeid n=46 ²		Individuelt arbeid n=25 ²		Ikke registrert n=72 ³		Vb ¹
		n	%	n	%	n	%	n	%	%
LÆRER	Oppmerksomhet: Klassen	83	83,8	20	43,5	8	32,0	29	40,3	51,8
	Oppmerksomhet: Grupper	4	4,0	20	43,5	2	8,0	21	29,2	39,5
	Oppmerksomhet: Individ	2	2,0	3	6,5	9	36,0	3	4,2	34,0
	Inaktiv i forhold til elevene	1	1,0	2	4,3	6	24,0	5	6,9	23,0
	Lærer er borte fra kl.rom	1	1,0	0	0,0	1	4,0	11	15,3	4,0
	Gir beskjed	14	14,1	4	8,7	0	0,0	6	8,3	14,1
	Presenterer fagstoff/instruksjon	36	36,4	6	13,0	1	4,0	13	18,1	32,4

	Kontrollerer elevarbeid	5	5,1	5	10,9	1	4,0	2	2,8	6,9
	Rettleider individ/ gruppe	11	11,1	9	19,6	11	44,0	4	5,6	32,9
	Spørsmål-svar-sekvens	0	0,0	3	6,5	0	0,0	0	0,0	6,5
	Er med i elevaktiviteten	14	14,1	10	21,7	1	4,0	9	12,5	17,7
KLASSE	Lytter til lærer	42	42,4	3	6,5	0	0,0	5	6,9	42,4
	Beveger seg	47	47,5	29	63,0	24	96,0	35	48,6	48,5
	Arbeider med felles arbeidsoppgaver	35	35,4	37	80,4	2	8,0	18	25,0	72,4
UTVALGT ELEV	Lytter til lærer	44	44,4	3	6,5	0	0,0	5	6,9	44,4
	Samhandling med medelev	0	0,0	16	34,8	4	16,0	2	2,8	34,8
	Utfører målrettet bevegelse	30	30,3	16	34,8	18	72,0	11	15,3	41,7
	Arbeider med arbeidsoppgaver	26	26,3	27	58,7	9	36,0	26	36,1	32,4

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt fra Datautvalg 2 hvor det er registrert enten helklasseundervisning, gruppearbeid eller individuelt arbeid.

¹Variasjonsbredde, sosial grupperingsform (%)

²Observasjonstidspunkter hvor det er registrert den aktuelle grupperingsformen.

³Observasjonstidspunkter hvor det ikke er registrert noen sosial grupperingsform.

4.6.1 Helklasseundervisning

Når klassen er organisert som helklasse, har også læreren oppmerksomheten rettet mot klassen store deler av tiden (se Tabell VII). Lærerens aktivitet består mest av instruksjon, som utgjør litt over én tredjedel av tiden. Annen nevneverdig læreraktivitet er å gi beskjeder, være med i elevaktivitet og rettleiding. Klassen beveger seg nesten halvparten av tiden med helklasseorganisering, lytter til læreren litt over to femtedeler av tiden, og arbeider med felles arbeidsoppgaver litt over én tredjedel av tiden. Eleven beveger seg noe mindre enn hele klassen, lytter til læreren noe mer enn hele klassen, og arbeider noe mindre med arbeidsoppgaver sammenlignet med klassen (se Tabell VII).

4.6.2 Gruppearbeid

Når klassen er organisert i grupper retter læreren oppmerksomheten like mye mot helklasse som mot gruppe (43,5 %), og noe mer mot individ enn ved helklasseundervisning. Læreren

deltar i elevaktivitet og rettleder gruppe og individ, begge om lag én femtedel av tiden. Læreren bruker også her noe tid på instruksjon (13,0 %) og kontroll av elevarbeid (10,9 %). Bruk av spørsmål-svar-sekvenser/klassemøte blir kun gjort når elevene er i grupper (6,5 %). Klassen bruker mer tid på felles arbeidsoppgaver når organiseringen er i gruppe (80,4 %), og er nokså mye i bevegelse (63,0 %). Det samme gjelder for utvalgt elev, men verdiene er noe lavere enn for klassen samlet (58,7 % oppgavearbeid og 34,8 % bevegelse). Graden av samhandling med medelev er nokså høy ved gruppearbeid (34,8 %). Utvalgt elev mottar lærerstøtte kun under gruppearbeid (4,3 %) (se Tabell VII).

4.6.3 Individuelt arbeid

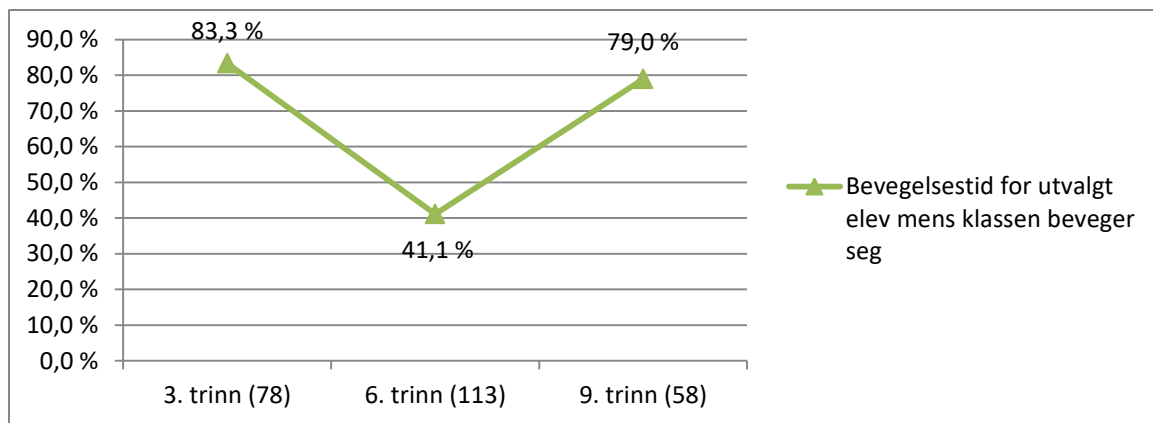
Når elevene driver med individuelt arbeid har læreren oppmerksomheten rettet mest mot individ og noe mindre mot helklasse (se Tabell VII). I tillegg er læreren mest inaktiv i forhold til elevene når de arbeider individuelt (24,0 %), sammenlignet med gruppe- og helklasseorganisering. Læreren aktivitet består nesten utelukkende av rettleiding. Klassen beveger seg nærmest hele tiden det drives individuelt arbeid (96,0 %), mens arbeid med felles arbeidsoppgaver er lavt sammenlignet med gruppe og helklasse. Utvalgt elev beveger seg mye når arbeidet er individuelt (72,0 %). I tillegg arbeider utvalgt elev mer med oppgaver enn klassen samlet. Eleven samhandler med medelev noe av tiden i individuelt arbeid (se Tabell VII).

4.7 Aktivisering

I dette kapittelet blir det redegjort for resultater knyttet til aktiviseringen av elevene i undervisningen. Her vil det bli presentert resultater som forteller om forholdet mellom den utvalgte elevens og klassens bevegelse (se Tabell V og VI og Figur 12). I tillegg er datautvalget analysert med utgangspunkt i om klassen er i bevegelse eller ikke er i bevegelse (se Tabell VIII). I forhold til oppgavearbeid er datautvalget avgrenset til kun å innlemme observasjonstidspunkt hvor det er registrert oppgavearbeid. Disse dataene er videre analysert ut fra helhet og trinn (se Tabell IX).

4.7.1 Når klassen er i bevegelse

Kvotienten for enkeltelevens bevegelse og klassens bevegelse viser at enkelteleven på 3. trinn er i bevegelse 83,3 % av tiden mens klassen er i bevegelse. På 9. trinn er eleven i bevegelse 78,9 % av samme tid. På 6. trinn er derimot utvalgt elev kun i bevegelse 35,3 % av klassens bevegelsestid (se Figur 12).



Figur 12: Presentasjon av forholdet (kvotienten) mellom den utvalgte elevens bevegelse og klassens bevegelse. N (i parentes) er antall observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen er i bevegelse. Se Tabell V og VI for resultater angående klassens og enkeltelevens bevegelsestid.

Når klassen er i bevegelse retter læreren oppmerksomheten mot klassen over halvparten av tiden, og nokså likt fordelt mot grupper og individ. Sammenlagt er læreren inaktiv eller fraværende 11,4 % av tiden. Lærerens aktivitet preges av rettledning og noe deltakelse i elevaktivitet, med lite fokus på instruksjon og kontroll av elevarbeid (se Tabell VIII).

Tabell VIII: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Resultatene er fordelt på «bevegelse»¹ og «ikke bevegelse»². Uthevede resultater er av særlig interesse.

		Bevegelse n=140		Ikke bevegelse n=107	
		n	%	n	%
LÆRER	Oppmerksomhet: Klassen	75	53,6	66	61,7
	Oppmerksomhet: Grupper	25	17,9	22	20,6
	Oppmerksomhet: Individ	21	15,0	0	0,0
	Inaktiv i forhold til elevene	10	7,1	4	3,7
	Lærer er borte fra kl.rom	6	4,3	7	6,5
	Gir beskjed	5	3,6	19	17,8
	Presenterer fagstoff/instruksjon	10	7,1	46	43,0
	Kontrollerer elevarbeid	10	7,1	3	2,8

	Rettleder individ/gruppe	33	23,6	7	6,5
	Spørsmål-svar-sekvens	0	<i>0,0</i>	3	2,8
	Er med i elevaktiviteten	26	18,6	7	6,5
KLASSE	Helklasseundervisning	49	35,0	52	48,6
	Gruppearbeid	32	22,9	17	15,9
	Individuelt arbeid	29	20,7	3	2,8
	Lytter til lærer	4	2,9	45	42,1
	Arbeider med felles arbeidsoppgaver	69	49,3	39	36,4
UTVALGT ELEV	Lytter til lærer	5	3,6	47	43,9
	Samhandling med medelev	14	<i>10,0</i>	10	9,3
	Utfører målrettet bevegelse	73	52,1	0	<i>0,0</i>
	Arbeider med arbeidsoppgaver	58	41,4	34	31,8

¹Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen er i bevegelse. Registrering av at klassen er i bevegelse innebærer at observatøren vurderer antallet elever som er i bevegelse, og beslutter om kategorien er sann eller usann for observasjonsøyeblikket. Det er ikke spesifisert hvor mange elever som må være i bevegelse for at dette kan registreres for klassen (se Vedlegg 2).

²Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor verken klasse eller utvalgt elev er i bevegelse. Dersom bevegelse ikke er registrert for klasse eller elev, er det nærliggende tro at det ikke eller i svært liten grad forekommer bevegelse i elevgruppen.

Den sosiale grupperingsformen som opptar mest av tiden er helklasseundervisning (35 %), og nokså likt fordelt mellom gruppearbeid (ca. 23 %) og individuelt arbeid (ca. 21 %). Klassen arbeider med felles arbeidsoppgaver om lag halvparten av tiden med bevegelse. Utvalgt elev beveger seg litt over halvparten av tiden hvor klassen beveger seg, og arbeider med arbeidsoppgaver om lag to femtedeler av samme tid. Samhandling med medelev opptar én tiendedel av faglig bevegelsestid (se Tabell VIII).

4.7.2 Når klassen og utvalgt elev ikke er i bevegelse

Tiden der verken klassen eller utvalgt elev er i bevegelse utgjør nesten halvparten av faglig tid, og de påfølgende resultatene tar utgangspunkt i dette. Læreren retter oppmerksomheten mest mot klassen og noe mot grupper når elevene ikke er i bevegelse. Læreraktivitet som opptar mest tid er presentasjon av fagstoff og/eller instruksjon (litt under halvparten) og å gi beskjeder (under én fjerdedel). Klassen er organisert i helklasse om lag halvparten av tiden, og i gruppe en mindre del av tiden. Klasse og utvalgt elev lytter til læreren under én fjerdedel

av tiden. I tillegg arbeides det nokså mye med arbeidsoppgaver når det ikke skjer bevegelse (omkring én tredjedel for både klasse og utvalgt elev). Utvalgt elev lytter til medelever ca. 6 % og samhandler med medelev ca. 9 % av tiden uten bevegelse.

4.7.3 Når det arbeides med oppgaver

Klassens arbeid med felles arbeidsoppgaver opptar litt under halvparten av faglig tid (se Tabell V og IX). Datautvalget som er utgangspunktet for de videre resultatene omfatter observasjonstidspunkter hvor det er registrert arbeid med felles arbeidsoppgaver.

Læreren retter oppmerksomheten mot klassen litt under halvparten av tiden med oppgavearbeid. Omfanget av klasserettet oppmerksomhet er størst på 3. trinn. Omfanget av gruppe- og individrettet oppmerksomhet sammenlagt er lavere på 9. trinn enn på 3. og 6. trinn. Læreren på 6. trinn er inaktiv noe av tiden med oppgavearbeid, og læreren på 9. trinn er en del borte fra undervisning i løpet av tiden med oppgavearbeid. Når det arbeides med oppgaver er den sosiale grupperingsformen mer rettet mot helklasse på høyere årstrinn, mens gruppe- og individorganisering opptar større del av tiden på lavere trinn. Læreren rettleder litt under én fjerdedel av tiden, deltar litt mindre av tiden i elevaktiviteten, og kontrollerer elevarbeid lite av tiden. På 3. og 6. trinn beveger klassen seg om lag svært mye av tiden med oppgavearbeid, mens omfanget av bevegelse er om lag én fjerdedel på 9. trinn. Graden av samhandling mellom elever øker nokså jevnt ved økende elevvalder, og variasjonsbredden mellom 3. og 9. trinn er her 20 %. På 9. trinn lytter den utvalgte eleven til medelev om lag én tiendedel av tiden med oppgavearbeid (se Tabell IX).

Tabell IX: Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer, klasse og utvalgt elev. Datautvalget består kun av observasjonstidspunkter hvor arbeid med felles arbeidsoppgaver (klassen) er registrert. Helhet og trinn. Uthevede resultater er av særlig interesse.

	Faglig tid Når det arbeides med oppgaver	Totalt n=109		3.trinn n=23		6. trinn n=49		9. trinn n=37	
		n	%	n	%	n	%	n	%
		LÆRER	Oppmerksomhet: Klassen	50	45,9	15	65,2	20	40,8
Oppmerksomhet: Grupper	23		21,1	5	21,7	9	18,4	9	24,3
Oppmerksomhet: Individ	12		11,0	3	13,0	9	18,4	0	0,0
Inaktiv i forhold til elevene	8		7,3	0	0,0	7	14,3	1	2,7
Lærer er borte fra kl.rom	9		8,3	0	0,0	1	2,0	8	21,6
Gir beskjed	3		2,8	1	4,3	2	4,1	0	0,0
Presenterer fagstoff/instruksjon	5		4,6	2	8,7	2	4,1	1	2,7
Kontrollerer elevarbeid	12		11,0	4	17,4	7	14,3	1	2,7
Rettleder individ/gruppe	25		22,9	4	17,4	17	34,7	4	10,8
Spørsmål-svar-sekvens	3		2,8	0	0,0	0	0,0	3	8,1
Er med i elevaktiviteten	20		18,3	5	21,7	7	14,3	8	21,6
KLASSE	Helklasseundervisning	35	32,1	6	26,1	15	30,6	14	37,8
	Gruppearbeid	42	38,5	11	47,8	17	34,7	14	37,8
	Individuelt arbeid	19	17,4	4	17,4	12	24,5	3	8,1
	Lytter til lærer	0	0,0	-	-	-	-	-	-
	Beveger seg	69	63,3	19	82,6	41	83,7	9	24,3
UTVALGT ELEV	Lytter til lærer	2	1,8	0	0,0	2	4,1	0	0,0
	Samhandling med medelev	17	15,6	1	4,3	7	14,3	9	24,3
	Utfører målrettet bevegelse	37	33,9	13	56,5	15	30,6	9	24,3
	Arbeider med arbeidsoppgaver	81	74,3	13	56,5	40	81,6	28	75,7

N: Antall registrerte observasjonstidspunkt hentet fra Datautvalg hvor det er registrert at klassen arbeider med felles arbeidsoppgaver.

4.7.4 Overlapp mellom bevegelse og oppgavearbeid i faglig tid

Som vist i Tabell V, er klassens bevegelse og oppgavearbeid de mest dominerende aktivitetene i klassen. Samtidig er omfanget av tiden uten bevegelse og oppgavearbeid nok så stort. Gjennom krysstabulasjon³² kommer det frem hvor stor overlapp det er mellom bevegelse og oppgavearbeid i undervisningen (se Tabell X).

Tabell X: Oversikten viser antall observasjonstidspunkter hvor det er observert både bevegelse og oppgavearbeid, enten bevegelse eller oppgavearbeid, og verken bevegelse eller oppgavearbeid. Datautvalg 2 er grunnlag for analysen (n = 249¹). Resultatene blir vist som n og prosent av faglig tid (kursiv).

	Ikke oppgavearbeid ²	Oppgavearbeid ³
Ikke bevegelse ⁴	69 / 27,7 %	40 / 16,1 %
Bevegelse ⁵	71 / 28,5 %	69 / 27,7 %

¹Antall observasjonstidspunkter hvor det er observert kroppsøving som fag.

²Klassen arbeider ikke med felles arbeidsoppgaver (n=140).

³Klassen arbeider med felles arbeidsoppgaver (n=109).

⁴Klassen er ikke i bevegelse (n=109).

⁵Klassen er i bevegelse (n=140).

Som vist i Tabell X, er klassens aktivitet nok så likt fordelt mellom oppgavearbeid med bevegelse, bevegelse uten oppgavearbeid og aktivitet uten bevegelse og oppgavearbeid. Aktiviteten som forekommer mest sjeldent er oppgavearbeid uten bevegelse.

4.8 Timesignaturer for kroppsøvingsundervisning

Studier³³ med spørreskjemaundersøkelse har dokumentert hvordan tiden brukes av ulike aktører i skolen, og studier knyttet til tidsbruken i klasserommet har også fått mer oppmerksomhet i senere tid (Toppol, 2012, s. 122). Studier spesifikt rettet mot tidsbruk i kroppsøvingsundervisning er begrenset. Espeland m.fl. (2013) og Moen m.fl. (2015) berører tidsbruken i faget med utgangspunkt i spørreundersøkelser og intervju. Timesignaturer er benyttet i flere tidligere studier³⁴, men har tradisjonelt vært rettet mot matematikk (Hiebert m.fl., 2003; Toppol, 2012), og senere også naturfag (Toppol, 2012). Timesignaturer for

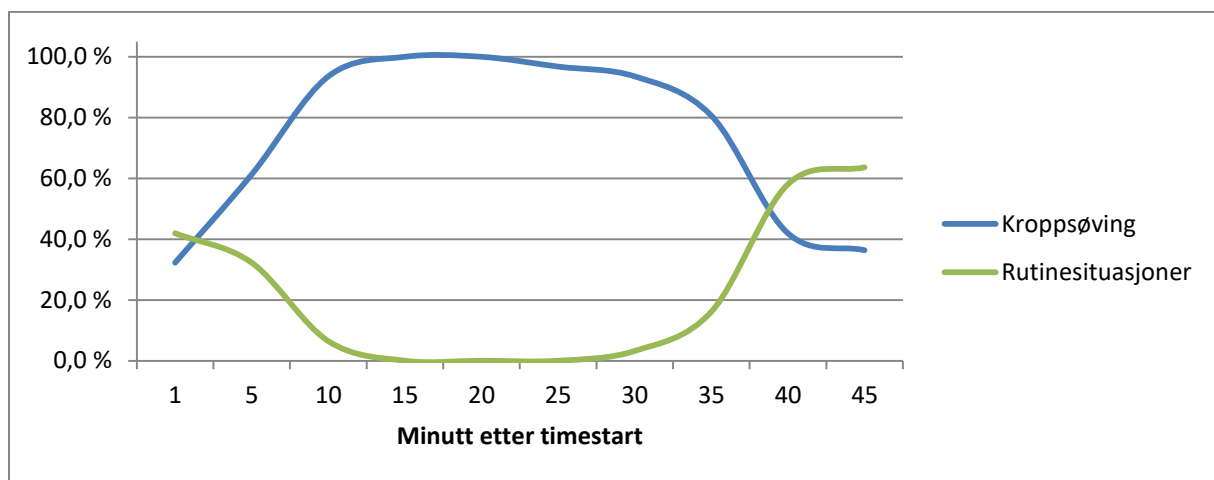
³² Deskriptiv statistisk analysemetode (i SPSS) som finner frekvensen av observasjonstidspunkt hvor det er observert flere utvalgte kategorier.

³³ Blant andre Borge, Nyhus, Strøm og Tovmo (2009) og Strøm, Borge og Haugsbakken (2009)

³⁴ Blant andre Haug (2012) og Hiebert m.fl. (2003).

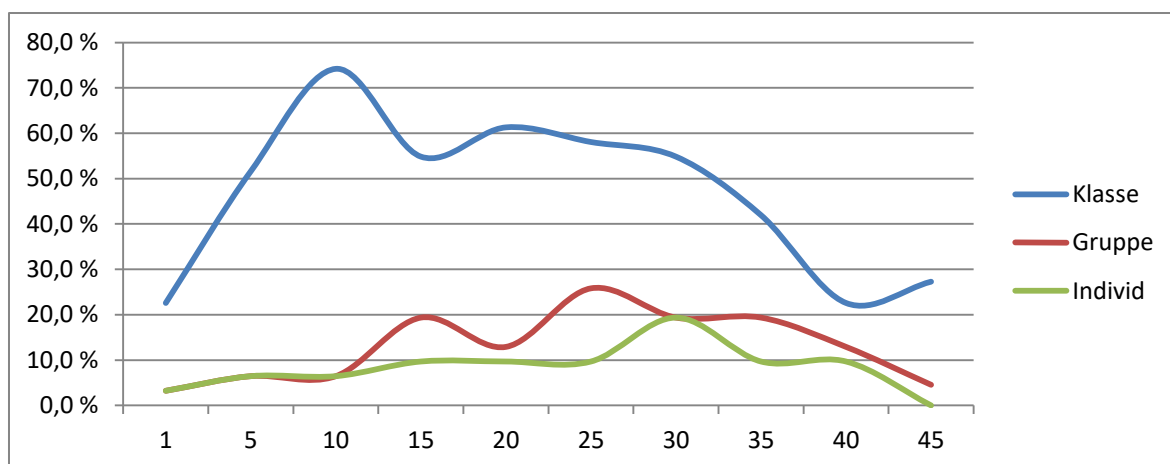
kroppsøvingsundervisning er imidlertid et nytt bidrag innenfor det kroppsøvingsfaglige forskningsfeltet.

I starten av timen er omfanget av kroppsøvingsfaglig tid lavest. Dette stiger i løpet av de første 10 minuttene. Innholdet i leksjonen er nesten alltid faglig (95 til 100 %) fra 10. minutt til og med 35. minutt – altså en periode på om lag 20 til 25 minutter. Omfanget av tiden med faglig innhold begynner å falle etter 30. minutt. Timens avslutning har oftere faglig innhold enn timens start. Rutinesituasjoner er hyppigst observert i løpet av de fem første og de ti siste minuttene av undervisningen, og det brukes mer tid på rutinesituasjoner enn fag de siste 10 minuttene. Omfanget av tid med rutinesituasjoner er større i slutten enn i starten av timen (se Figur 13).



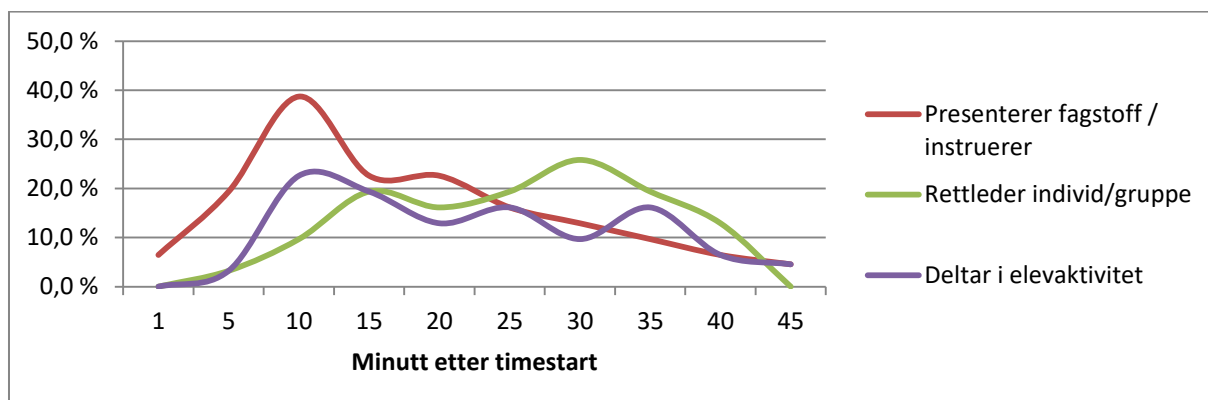
Figur 13: Timesignatur for kroppsøvingsfaglig innhold (blått) og rutinesituasjoner (grønt). Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 leksjoner og 220 observasjonstidspunkt).

Som vist i Figur 14, retter læreren mest oppmerksomhet mot hele klassen i starten av timen (10. minutt). Etter dette dreier oppmerksomheten seg noe mer mot grupper og individ. Lærerens oppmerksomhet mot elever generelt minker i de siste ti minuttene. Det er en svak økning i oppmerksomhet mot klasse helt i slutten av timen (se Figur 14).



Figur 14: Timesignatur for lærerens oppmerksomhet mot helklasse (blått), grupper (rødt) og individ (grønt). Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 leksjoner og 220 observasjonstidspunkt).

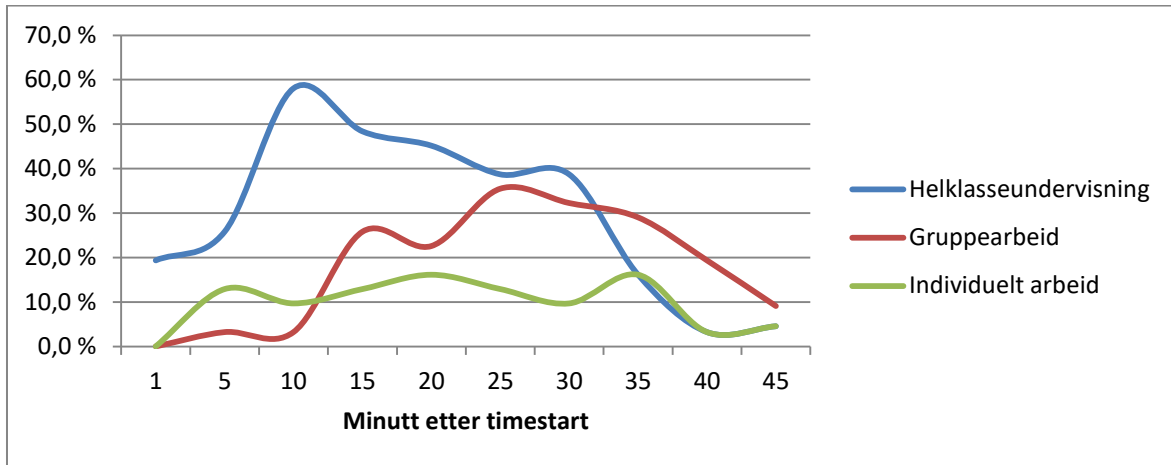
Timen starter med lite instruksjon og rettleddning. Lærerens instruksjon når sitt topp-punkt etter 10 minutt. Etter dette instruerer læreren mindre og rettleder mer. Etter 25 minutter bruker læreren mer tid på rettleddning enn på instruksjon. Lærerens deltakelse i elevaktiviteten ser ut til å befinne seg mellom tidspunktene for toppene til instruksjon og rettleddning. Unntaket er i 10. minutt, hvor læreren oftest deltar i elevaktiviteten, samtidig med topp-punktet for instruksjon (se Figur 15).



Figur 15: Timesignatur for lærerens presentasjon av fagstoff (rødt), rettleddning (grønt) og deltakelse i elevaktivitet (lilla). Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 leksjoner og 220 observasjonstidspunkt).

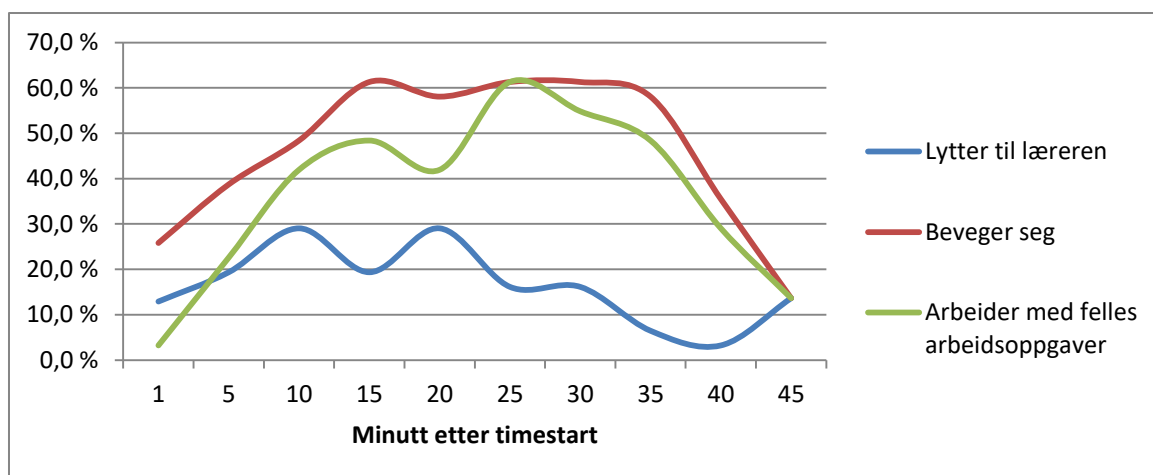
Som vist i Figur 16, er det i starten av timen mest helklasseundervisning, men organiseringsformen kommer tydeligst frem etter 5 til 10 minutter. Organisering ved helklasseundervisning minker svakt frem til 30. minutt, og reduseres deretter sterkt.

Gruppearbeid øker rykkvis etter 10 minutter, og når sitt topp-punkt i 25. minutt. Etter 30 minutter blir gruppearbeid mer vanlig enn helklasseundervisning. Individuelt arbeid i klassen benyttes nokså jevnt gjennom timen, og benyttes mer enn gruppearbeid i de første 10 minuttene av timen (se Figur 16).



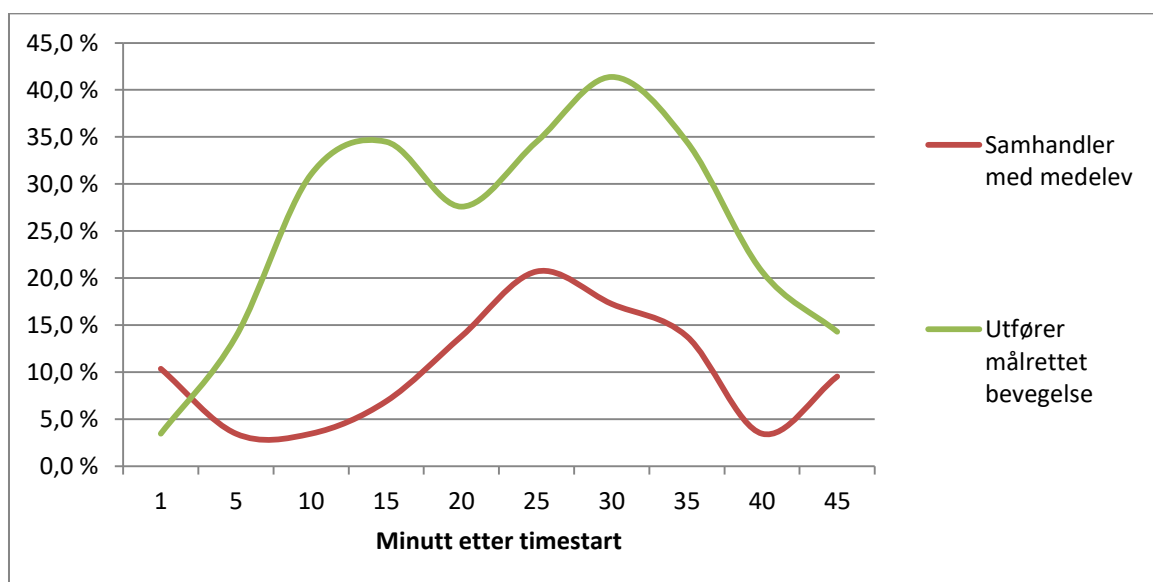
Figur 16: Timesignatur for organisering i helklasse (blå), gruppe (rød) eller individuelt arbeid (grønn). Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 leksjoner og 220 observasjonstidspunkt).

Som vist i Figur 17, lytter elevene til læreren mest i 10. og 20. minutt. Deretter lyttes det mindre til læreren, bortsett fra en liten økning ved slutten av timen. Timen starter med forholdsvis lite bevegelse, men dette øker nokså mye i løpet av 15 minutter. Perioden der elevene oftest er i bevegelse er mellom 15. og 35. minutt, altså litt mindre enn halvparten av timen. Det blir mindre bruk av bevegelsesaktivitet i løpet av de siste 10 minuttene av timen. Det utføres lite oppgavearbeid i starten av timen, men dette kommer i gang etter 10 til 15 minutter. Det arbeides mest med oppgaver i løpet av siste halvdel av timen (mellom 25. og 35. minutt).



Figur 17: Timesignatur for at klassen lyttar til læreren (blå), beveger seg (rød) og arbeider med feller arbeidsoppgaver (grønn). Datautvalg fra leksjoner på 40 minuttar (9 enkelttivar og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minuttar (22 leksjoner og 220 observasjonstidspunkt).

Figur 18 viser at enkelteleven følger same mønster som klassen med tanke på bevegelse, men i noe mindre grad. Enkelteleven samhandlar med medelever mest mellom 20. og 35. minutt, altså i siste halvdel av timen. Det forekommer mer samhandling enn bevegelse i 1. minutt, og graden av samhandling øker også helt i slutten av timen (fra 40. til 45. minutt) (se Figur 18).



Figur 18: Timesignatur for enkeltelevens samhandling med medelever (rød) og bevegelse (grønn). Datautvalg fra leksjoner på 40 minuttar (8 enkelttivar og 72 observasjonstidspunkt) og 45 minuttar (21 leksjoner og 210 observasjonstidspunkt).

5 Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres resultatene og forskningsfeltet i lys av teorigrunnlaget. Utover forklaringene til hver observasjonskategori gir ikke metoden noen innsikt i forhold til de kvalitative sidene ved undervisningen. De kvalitative sidene er derfor gjenstand for refleksjon i diskusjonen. Refleksjoner omkring de kvalitative sidene kan representere meningsfulle forklaringer til resultatene som diskuteres. Diskusjonen har til hensikt å lede opp til besvarelsen av forskningsspørsmålet, som er: Hvordan struktureres læringsaktivitet i kroppsøvningsfagets operasjonaliserte læreplan, med utgangspunkt i lærerens undervisningspraksis?

Først blir hovedfunnene fra resultatet oppsummert. Deretter blir innhold og handlingsformer som tyder på varierende innholdsmessig grad av faglighet diskutert, etterfulgt av lærerens og elevenes handlingsformer i forhold til undervisningsprinsippene for aktivisering, samarbeid og individualisering.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Det brukes mye tid på kroppsøvningsfaglig innhold i undervisningen. Rutinesituasjoner er den ikke-faglige aktiviteten som opptar mest tid (se Tabell II), og opptre mer enn faglig aktivitet på starten og slutten av timen (se Figur 13). Læreren retter mest oppmerksomheten mot klassen som helhet (se Tabell III). Lærerens fremgangsmåte er i størst grad presentasjon av fagstoff/instruksjon, rettleiding og deltakelse i elevaktiviteten, men her er det forskjeller med tanke på trinn (se Tabell IV). Instruksjon skjer mest i første halvdel av timen, mens rettleiding finner sted i siste halvdel (se Figur 15). Klassen er organisert mest som helklasse, og individuelt arbeid forekommer nokså sjeldent (se Tabell V). Helklasseundervisning er mest vanlig i første del av timen, mens gruppearbeid blir mer vanlig i siste del (se Figur 16). Klassens aktivitet preges av bevegelse og arbeid med felles arbeidsoppgaver, men det er verdt å legge merke til at klassen også bruker ganske mye tid på å lytte til læreren (se Tabell V). Tidsrommet med mest bevegelse er fra 15. til 35. minutt (se Figur 17). Enkelteleven bruker mest tid på oppgavearbeid, og noe mindre på bevegelse. Her er det klare forskjeller mellom trinnene; tiden med bevegelse reduseres noe ved økende alder, mens tiden med oppgavearbeid øker kraftig ved økende alder. Utvalgt elev lytter også en del til læreren, men minkende ettersom elevene blir eldre (se Tabell VI). Samhandling forekommer mest i siste halvdel, men også ved timestart og timeslutt (se Figur 18).

I helklasseundervisning er læreren oppmerksom mot klassen og driver instruksjon, og klassen beveger seg, arbeider med oppgaver og lytter til læreren store deler av tiden (se Tabell VII). Det er ikke observert samhandling mellom elever ved helklasseundervisning. I gruppearbeid deler læreren sin oppmerksomhet nokså likt mellom klassen og grupper. Læreren handlingsform er her preget av deltakelse i elevaktivitet og rettledning. Ved gruppeorganisering arbeides det mye med oppgaver, og det er mer bevegelse enn ved helklasse. Ved individuelt arbeid deler læreren sin oppmerksomhet nokså likt mellom klassen og enkeltelever, men læreren er også mye inaktiv i forhold til elevene. Rettledning dominerer her læreren handlingsform ved individuelt arbeid. Klassen beveger seg svært mye av tiden med individuelt arbeid, men arbeider lite med oppgaver. Enkelteleven beveger seg og driver oppgavearbeid generelt mindre enn klassen som helhet. Unntaket er ved individuelt arbeid, hvor eleven bruker mer tid på oppgaver enn klassen (se Tabell VII). Observatøren kan her ha tolket at klassen ikke arbeider med felles arbeidsoppgaver fordi det er individuelt arbeid, men at elevene arbeider med oppgaver individuelt. Det er uansett observert svært lite bruk av differensiert oppgavearbeid.

Når klassen er i bevegelse driver læreren mest rettledning og deltar i elevaktiviteten (se Tabell VIII). Klassens bevegelsestid er nokså jevnt fordelt på de sosiale grupperingsformene. Læreren instruerer og gir beskjeder når klassen ikke er i bevegelse, og klassen er mest organisert som helklasse. Når klassen ikke beveger seg, arbeides det mest med oppgaver og det lyttes en del til læreren. Enkelteleven samhandler generelt lite med medelever, og samhandlingen forekommer i lik grad i tiden med og uten bevegelse (se Tabell VIII). Når det arbeides med oppgaver er individuelt arbeid mindre vanlig og helklasseundervisning mer vanlig på 9. trinn enn på 3. og 6. trinn (se Tabell IX). Som ved bevegelsesaktivitet driver læreren mest rettledning og deltar i elevaktivitet når det arbeides med oppgaver. I relasjon til oppgavearbeid beveger klassen seg mest på 3. og 6. trinn, og mindre på 9. trinn. Samhandling i læringsaktiviteten er i større grad knyttet til oppgavearbeid enn til bevegelsesaktivitet.

5.2 Undervisningens struktur i relasjon til faglig og ikke-faglig innhold

Det gjennomsnittlige omfanget av faglig tid er på om lag 75 % (se Tabell II). Med tanke på faglig innhold er omfanget større i kroppsøving sammenlignet med gjennomsnittet for «alle fag»³⁵ (Haug, 2012c, s. 64). Det er naturlig å tro at det går med tid til skifting i garderoben før og etter timen, og venting på at elever skal komme på plass. Dette støttes av et klart skille

³⁵ Resultater fra alle fagene i studien samlet. Kroppsøving er inkludert i «alle fag».

mellom kroppsøving og «alle fag»; rutinesituasjoner utgjør en langt større del av timens siste 10 minutter (se Figur 13) sammenlignet med «ikke-fag»³⁶ i Haug (2012, s. 65). En tolkende forklaring på det forholdsvis store omfanget av både faglig tid og rutinesituasjoner kan være at utnyttelse av tiden er et fokusområde for kroppsøvingslærere. Dette kan relateres til Larsson m.fl. (2009) med tanke på prioriteringen av fysisk aktivisering og en undervisning som «fungerer». En annen forklaring kan være at det i kroppsøving er et mindre omfang av «annet innhold»³⁷ sammenlignet med «alle fag» (Haug, 2012c, s. 64), til tross for at det i kroppsøving brukes mer tid på rutinesituasjoner og venting sammenlagt. Dette kan tyde på at det i kroppsøving er mindre vanlig å bruke tid på aktivitet som ikke er relatert til faget. Det kan imidlertid hende at kategorien for annet innhold er underrepresentert i denne oppgavens datautvalg på grunn av lite utvalg og lav forekomst av aktiviteten (se Powell m.fl., 1975).

Figur 13 viser at fagligheten reduseres når rutinesituasjoner øker i slutten av timen. Haug (2012c, s. 63) betegner rutinesituasjoner, i en teorifaglig kontekst, som ikke-fag. Hvorvidt rutinesituasjoner i garderoben er en faglig del av kroppsøvingen er imidlertid mindre sikkert. Moen, Westlie og Skille (2017) påpeker at mange kroppsøvingslærere betrakter timen som avsluttet når elevene går i garderobene, hvilket kan forklare den motsatte utviklingen i faglighet og rutinesituasjoner på slutten av timen.

Haug (2012c) finner at omfanget av faglig tid øker ved økende årstrinn. Dette skiller seg fra funn knyttet til kroppsøving, hvor det på 3. trinn brukes mest tid på faglig innhold, og mindre på 6. trinn og 9. trinn. I tillegg er det ingen klare indikasjoner på at dette har sammenheng med rutinesituasjoner eller venting (se Tabell II). Jeg har ikke funnet litteratur eller teori som kan forklare denne avvikende tendensen. Det kan tenkes at lærere på 3. trinn, på grunn av elevenes modenhet og forutsetninger, i større grad må lede og følge opp elevene i forhold til garderobe, skifting og tider som elevene må forholde seg til. Det kan videre tenkes at læreren gjennom disse grepene effektiviserer elevene og oppnår mer faglig tid i undervisningen. Bergstrøm (2017) påpeker at de elevene som har kvinnelige lærere opplever å bli passet mer på i garderobesituasjoner enn de elevene som har mannlige lærere. Sett i sammenheng med at det i lærerutvalget for 3. trinn i denne oppgaven nesten utelukkende består av kvinner, kan dette støtte tanken om at elevene på 3. trinn blir fulgt mer opp av læreren i garderoben. Forklaringen kan også finne støtte i Storms (2013, s. 179) bemerkning om viktigheten av at læreren «underviser på vei inn i klassen» for at undervisningen skal

³⁶ Rutinesituasjoner, disiplinering og venting (Haug, 2012c, s. 63).

³⁷ Betegnet som «Diverse aktivitet» i Haug (2012c, s. 64).

kunne komme i gang på en god måte, og forklaringen kan bidra som aktuelt grunnlag for refleksjon hos lærere på høyere årstrinn.

Det forekommer svært lite disiplinering i læringsaktivitetens ytre struktur. Brophy (1988) og Siedentop (1983) hevder at lærere som opprettholder gode innlæringsmiljøer og spesielt de som motiverer elevene til å holde på med effektive innlæringsoppgaver har færre problemer med disiplin sammenlignet med lærere som har etablering og opprettholdelse av autoritet og disiplin som fremste mål (referert i Annerstedt m.fl., 2001, s. 274). Lav forekomst av disiplinering kan, på bakgrunn av dette, indikere at læreren forebygger problemer forbundet med disiplin i stedet for eksplisitt disiplinering i undervisningen. Disiplineringen som forekommer er i stor grad registrert parallelt med kroppsøvingsfaglig tid. Dette kan tyde på at disiplineringen vurderes som faglig, eller at den finner sted i en faglig kontekst. Det er imidlertid verdt å nevne at disiplinering ofte vil skje som reaksjon på uønsket atferd, og det kan hevdes at denne atferden kan oppstå når som helst i et undervisningsforløp.

5.3 Læringsaktivitetens struktur i relasjon til lærerens fremgangsmåter

Læreren retter oppmerksomheten mot hele klassen store deler av tiden, nokså uavhengig av elevenes sosiale grupperingsform. Dette kan tyde på at klasserettet oppmerksomhet til en viss grad er løsrevet fra den sosial grupperingsformen. I den forbindelse kan lærerens klasserettede oppmerksomhet tolkes som overvåking forstått som disiplinerende funksjon (Webb m.fl., 2004). Den kan imidlertid også tolkes som en praktisk nødvendighet – læreren ønsker overblikk og kontroll over elevenes aktivitet for å ivareta sikkerhet og for å oppdage elever som trenger lærerens oppfølging. Lærerens oppmerksomhet mot klassen, forstått som observasjon, kan også tolkes som en respons på lærerens vurderingsperspektiv i undervisningen, slik Arnesen m.fl. (2013, s. 24) finner i sin studie.

Lærerens elevrettede oppmerksomhet generelt blir lavere ettersom elevene blir eldre. Dette kan ha sammenheng med at læreren også er mer inaktiv og borte fra undervisningen på høyere årstrinn. Nedgangen kan tolkes som en respons på at eldre elever er modnere og mer selvstendig i læringsaktiviteten, og at direkte involvering fra læreren ikke ansees som nødvendig. Dette er en mulig forklaring dersom lærerens perspektiv sammenfaller med kroppsøvingslærernes mål om en undervisning som «fungerer» (Larsson m.fl., 2009, s. 7). Lærerens inaktivitet (primært 6. trinn) og fravær (primært 9. trinn) er imidlertid så omfattende at det får varselampene til å blinke. I løpet av tiden med inaktivitet og fravær har læreren liten eller ingen innvirkning på det som foregår i undervisningen, og har heller ingen mulighet til å interagere med elevene – kort sagt kan dette tolkes som en pause fra lærerrollen. Det kan

tenkes at læreren i løpet av sin inaktivitet og sitt fravær legger til rette (f.eks. utstyr) for å sikre effektive overganger i aktiviteten, men dette forteller ikke resultatene noe om.

Læreraktiviteten med størst omfang samlet er presentasjon av fagstoff og instruksjon, hvilket samsvarer med funn i tidligere studier (Espeland m.fl., 2013; Moen m.fl., 2015). På 6. trinn driver læreren imidlertid mer rettledning enn instruksjon, men det mangler imidlertid forskning som kan belyse dette funnet spesifikt. Læreren bruker nokså mye tid på rettledning av elever, og ut fra timesignaturen (se Figur 14) ser det ut til at læreren veksler mellom instruksjon og rettledning utover timen, selv om hovedtendensen er at instruksjon skjer mest i første halvdel og rettledning mest i siste halvdel.

Læreren deltar også mye i elevaktiviteten, hvilket Espeland m.fl. (2013) også finner for kroppsøvlingslærere på barnetrinnet. Ut fra kategoridefinisjonen kan dette forstås som praktisk instruksjon gjennom å vise kroppsbevegelser eller som deltakelse i spill og lek. Når læreren deltar i elevaktivitet skjer det verken instruksjon (forstått som verbal), rettledning eller kontroll av elevarbeid. I tillegg lytter heller ikke elevene til læreren når hun deltar i elevaktiviteten. Ut fra disse funnene kan lærerens deltakelse på den ene siden tolkes som ren praktisk og ikke-verbal instruksjon, og begrenses da kun til å vise kroppsbevegelser. Figur 14 viser at læreren deltar mest i 10. minutt. En tolkning av dette kan være at læreren leder eller er med i oppvarmingen. Videre utover i timen ser det ut til at lærerens deltakelse skjer mellom perioder med verbal instruksjon og rettledning, og forskjellene fra 10. minutt er ikke spesielt store. Behovet for øvingsbilde er antakelig til stede på alle trinnene, men læreren deltar mest i elevaktiviteten på 6. og 9. trinn.

Med tanke på elevenes alder, modenhet og fysiske forutsetninger kan det tenkes at lærerens deltakelse i spill og konkurranselek kan skape for stor ubalanse i dynamikken i aktiviteten. Forskjellene mellom lærer og elev kan derimot hevdes å være mindre for eldre elever, og lærerens deltakelse kan da tolkes som mer tilpasset elevgruppen. Dette kan være en mulig forklaring på forskjellene mellom trinnene. En annen tolkende forklaring kan være at behovet for overblikk og kontroll er større på 3. trinn, med den konsekvens at læreren ikke «dykker ned» i elevaktiviteten.

At læreren deltar i elevaktiviteten kan forstås som at han kommer nærmere elevene i læringsaktiviteten. Dette kan muligens ha betydning for lærerens mulighet til å innvirke på elevenes læringsprosess – læreren vil da «oppleve» elevens læringsprosess i stedet for å observere den. At lærerens deltakelse finner sted før og mellom perioder med rettledning kan støtte denne tolkningen (se Figur 15). En konsekvens av deltakelsen kan, men trenger ikke å være, at læreren mister noe av overblikket og kontrollen over undervisningen. Videre kan

lærerens deltakelse tolkes som «å lede gjennom eksemplets makt», noe som kan virke motiverende for elevene. Deltakelse forstått som motivering kan delvis veie opp for det nokså begrensede omfanget av observert motivering (se Tabell IV). Det må her påpekes at dette er refleksjoner som går utover hva datamaterialet kan beskrive, men at det likevel fortjener ettertanke.

Læreraktivitet som får liten plass i kroppsøvingsundervisningen er også et område som bør tas i betraktning. Motivering, kontroll av elevarbeid, venting på ro og klassesamtale er læreraktiviteter som forekommer nokså sjeldent og i liten grad. Nødvendigheten av motivering og venting på ro kan hevdes å være forankret i behov, forstått som at handlingene ikke nødvendigvis har betingelsesløs verdi i undervisningen. Lærerens motivering er knyttet til behovet for at elevene er motivert for læringsaktiviteten. Lærerens venting på ro er knyttet til ro og elevenes oppmerksomhet som forutsetning for at en undervisningssekvens kan initieres eller fortsettes. Forstått på denne måten kan det hevdes at motivering ikke er nødvendig dersom elevene er motivert, og dersom elevene kommer hurtig til ro og er oppmerksomme på læreren er det lite behov for venting. Med denne tolkningen som grunnlag kan vi slå fast at den lave forekomsten ikke er av negativ karakter. Dette forutsetter en slutning om at lærerens aktivitet samsvarer med behovet for aktiviteten. Det er usannsynlig at læreren vil vente på ro når det er ro i elevgruppen. Det er imidlertid mer problematisk å gå ut fra at alle elevene i klassen opplever samme grad av motivasjon for læringsaktiviteten, og trolig er behovet for motivering større enn forekomsten i datamaterialet. Det er viktig å påpeke at motiveringen i denne sammenhengen kun berører den observerbare delen av undervisningen, og at motivering kan ha forekommet mer implisitt uten at det har vært mulig for observatøren å fange dette opp.

Kontroll av elevarbeid er knyttet til et behov for kontroll av en prosess eller et produkt. Behovet kan handle om generell kontroll av den pågående læringsaktiviteten (f.eks. forhindre skader, påse at elever gjør det de skal), som en kvantitativ kontroll (at eleven utfører riktig antall repetisjoner) eller kvalitativ kontroll (om eleven utfører en bevegelse korrekt). Kontroll av elevarbeid kan forstås som et nødvendig forstadium for rettleiding, i den forstand at læreren må ha kjennskap til elevens standpunkt for å kunne rettleide. Det bør imidlertid påpekes at denne læreraktiviteten kan foregå uten at det er mulig for en observatør å fange det opp. Her er nok ofte et skille som kan relateres til kroppsøvfagets egenart. Til forskjell fra andre fag er prosess og produkt av elevarbeid i kroppsøving ofte praktisk. Sett i sammenheng med at det tradisjonelle læringsrommet (gymsalen) er åpent utformet, får kroppsøvfaget en undervisningskontekst hvor elevarbeidet kan observeres med letthet. Dette fører til

antagelsen om at den reelle forekomsten av kontroll av elevarbeid er høyere enn datamaterialet gir uttrykk for. Dersom elevene vet at deres arbeid blir eller vil bli kontrollert, kan dette virke motiverende og stimulere til innsats både i form av intensitet og involvering med innholdet og med gruppen i læringsaktiviteten. Utover dette har kontrollen imidlertid liten verdi dersom den ikke følges opp gjennom interaksjon med elevene.

Læreren benytter seg i liten grad av spørsmål-svar-sekvenser, klassesamtale og lytting til elever. Fraværet av andre kategorier som innebærer toveis kommunikasjon fører til tolkningen av dette som en av de sterkeste indikatorene på at det føres en lærerstyrt undervisning hvor elevene i liten grad involveres i en faglig dialog.

5.4 Læringsaktivitetens struktur i relasjon til aktivisering

Enkelteleven er svært lite uvirksom og utfører svært lite pauseaktivitet. Dette tyder på at eleven aktiviseres i størsteparten av undervisningen. Sosial aktivisering forstått som interaksjon, kommunikasjon og samhandling blir diskutert i kapittel 5.5.

Aktivisering i kroppsøvfingsfaget er nært knyttet til det å være i fysisk aktivitet og i bevegelse. Sett under ett er klassen i bevegelse litt over halvparten av tiden med faglig innhold, mens enkelteleven beveger seg en del mindre enn dette. Som nevnt ligger kroppsøving nokså godt an sammenlignet med andre fag med tanke på andelen faglig tid, men om lag én fjerdedel av tiden er ikke-faglig. Det ser ut til at den faglige tiden utnyttes nokså godt i forhold til bevegelsesaktivisering i klassen, men at graden av aktivisering ikke er å betrakte som like positiv når timeplanfestet varighet tas i betraktning. Tolket på denne måten kan en bedre utnyttelse av tiden bidra til at elevene blir aktivisert gjennom bevegelse i en større del av tiden.

Med utgangspunkt i fordelingen av faglig og ikke-faglig tid, er tiden med bevegelse i klassen grovt regnet mellom 15 og 20 minutter i løpet av en hel enkelttime³⁸. Dette samsvarer nokså godt med timesignaturen, som viser at klassen er mest i bevegelse fra 15. til 35 minutt. Ut fra dette kan det hevdes at bevegelsesaktivitet i klassen er lite oppstykket og vanligvis foregår i midten av timen. Enkelteleven beveger seg om lag 10-15 minutter i løpet av en enkelttime. Dersom man ser klassens bevegelsestid i sammenheng med den utvalgte elevens bevegelsestid, kan det hevdes at ikke alle elevene beveger seg selv om det er observert at «klassen beveger seg». Dette kan tyde på at en del elever er inaktive mens klassen er i bevegelse. Lærerens oppfatning av fysisk aktivisering som viktig i kroppsøving (Larsson m.fl., 2009, s. 7) ser dermed ikke ut til å bli realisert i den praktiserte undervisningen. Her er

³⁸ 40-50 minutt

det potensial med tanke på aktiviseringens «metningsgrad», forstått som at flest mulig elever bør være i aktivitet når det først er bevegelsesaktivitet. En tolkende forklaring på forskjellene mellom oppfattet og reell undervisning kan være at læreren har lettere for å se og huske hva klassen gjorde i undervisningen, og at det er vanskeligere for læreren å sette seg inn i hvordan undervisningen kommer til uttrykk for enkelteleven.

Det er store forskjeller mellom trinnene med tanke på tiden som blir benyttet til bevegelsesaktivitet. Klassen er langt mer i bevegelse i løpet av faglig tid på 6. trinn, men samtidig er omfanget av faglig tid også lavest på dette trinnet. Ut fra dette ville det vært naturlig å anta at læringsaktivitetens struktur støtter en aktiviserende undervisning på 6. trinn, og i mindre grad på 3. og 9. trinn. Funn i forhold til enkeltelevens bevegelse motsier imidlertid denne antagelsen. Enkeltelevens tid med bevegelse er forholdsvis lik på trinnene men her ser man også en nedgang ved økende alder. Aktivisering av enkelteleven gjennom bevegelse er dermed størst på 3. trinn og lavest på 9. trinn, men forskjellene mellom trinne er langt mindre enn hvis man ser på klassen samlet. Bevegelsesaktiviteten på 6. trinn er antagelig preget av inaktivitet og venting i elevgruppen, og kun noen elever er i bevegelse til enhver tid i bevegelsesaktiviteten. Situasjonen på 6. trinn blir sett i sammenheng med individualisering i kapittel 5.6.

Oppgavearbeid kan tolkes som en aktiviserende struktur i læringsaktiviteten. Omfanget av oppgavearbeid er nokså stort i klassen, men noe mindre for enkelteleven. Dette kan nok forklares på samme måte som bevegelse; ikke alle elevene er i aktivitet til enhver tid. Forskjellen mellom trinnene er stor.

Funnene tilsier at det er store forskjeller i aktiviseringen med tanke på sosial grupperingsform. Helklasseundervisning karakteriseres ved at halvparten av tiden benyttes til bevegelse og noe mindre tid går til oppgavearbeid, og dette kan tolkes som en nokså jevn men moderat aktivisering. I gruppearbeid er det mer bevegelsesaktivitet enn ved helklasseundervisning, men oppgavearbeid skiller seg ut som den dominerende aktiviserende strukturen. Aktiviseringen i gruppearbeid kan dermed tolkes som jevn, men også høyere enn ved helklasseundervisning. Samtidig er forskjellene også størst mellom klassens og enkeltelevens aktivitet³⁹ ved gruppearbeid. Individuelt arbeid kan betegnes som ekstremt aktiviserende med tanke på bevegelse, ettersom det nærmest utelukkende arbeides med bevegelsesaktivitet i denne sosiale grupperingsformen. Oppgavearbeid er imidlertid lite

³⁹ Bevegelse og oppgavearbeid.

benyttet når det arbeides individuelt, og den helhetlige aktiviseringen kan betegnes som meget skjevfordelt i individuelt arbeid.

Det kan være interessant å se disse funnene i sammenheng med det Brattli m.fl. (2014) finner i forhold til intensitet og involvering. Bevegelsesaktivitet øker i omfang når undervisningen foregår i gruppearbeid, og aller mest når elevene arbeider individuelt. Funnene til Brattli m.fl (2014) kan ikke uten videre overføres til funnene i denne oppgaven, men tendensen er nokså lik: involveringen (begge kjønn) og intensitet (for gutter) øker når lagstørrelse blir mindre (Brattli m.fl., 2014, s 52-53), og omfanget av bevegelsesaktivitet øker ved redusert størrelse på den sosiale grupperingsformen. En eventuell sammenheng mellom omfanget av bevegelse (forstått som kvantitativ sider) og intensitet og involvering i bevegelsen (forstått som kvalitative sider) i forhold til sosial grupperingsform og gruppestørrelse kan være et interessant tema for videre utforskning.

Med tanke på arbeidsmåter og innhold må det ligge til grunn en tanke om at bevegelse og oppgavearbeid er arbeidsmåter som representerer ulike innfallsvinkler til det faglige innholdet. Et gitt faglig innhold kan være nærmere knyttet til den ene arbeidsmåten enn den andre, eller direkte koblet til en spesifikk arbeidsmåte. Samtidig aktualiserer dette spørsmålet om arbeidsmåter og innhold er adskilt, eller om arbeidsmåtene i seg selv utgjør innholdet (Öhman & Quennerstedt, 2008). Å være i bevegelse kan betraktes som en arbeidsmåte, men kan i sammenheng med fagets formål og flere kompetansemål tolkes som selve innholdet. Oppgavearbeid er, sammenlignet med bevegelse, ikke like tett knyttet til fagets egenart. Oppgavearbeid i seg selv vil dermed ikke forveksles med et faglig innhold, men er avhengig av et innhold for å være relevant. Oppgavearbeid kan dermed betraktes på en sikrere indikator på at det arbeides med et spesifikt innhold utover ren bevegelsesaktivitet. Med utgangspunkt i dette blir bevegelsesaktivitet et uttrykk for undervisningens formale krav, mens oppgavearbeid blir et uttrykk for undervisningens materiale krav.

Med utgangspunkt i tolkningen av bevegelse og oppgavearbeid som formale og materiale krav, berører diskusjonen nå forholdet mellom eleven og innholdet, altså læringsaksen. Elevenes læring i form av læringsresultat, læringsutbytte og undervisningsresultat lar seg ikke diskutere på bakgrunn av resultatene. En betraktning av læringsaksen kan derimot forsvares med henblikk på undervisningsutbyttet, forstått som summen av aktivitetene som foregikk i undervisningen. Balansen mellom bevegelse og oppgavearbeid i læringsaktiviteten vil, på bakgrunn av definisjonen, å ha betydning for undervisningsutbyttet. Dette er det lengste jeg tør strekke meg i diskusjonen angående elevenes læring.

Forskjellene mellom bevegelse og oppgavearbeid som aktiviserende strukturer i læringsaktiviteten er et område som må berøres. Aktivisering gjennom bevegelse kan tolkes som «ren» fysisk aktivisering. Når aktiviteten kun innebærer bevegelse, er det nærliggende å tro at bevegelsesaktivitet er selve målet. Eksempler på dette kan være grunntrening, lek eller spill; situasjonen aktiviserer eleven fysisk, men innebærer ikke nødvendigvis læring av nye bevegelser, og eleven trenger ikke å bli kognitivt utfordret. Kort sagt: det kan handle om å bli svett eller å ha det gøy. Bevegelse som faglig arbeidsmåte er da overordnet, og læringsaktiviteten er da preget av formale krav. Når læreren velger å aktivisere eleven gjennom oppgavearbeid, kan det tenkes at læringsaktiviteten har et spesifikt mål om at eleven skal lære noe. Oppgavearbeid kan dermed tolkes som nødvendig når det faglige målet ikke kan oppnås gjennom fysisk aktivitet alene. Oppgavearbeidet stimulerer ikke nødvendigvis elevene til bevegelse, men utfordrer elevene i løsningen av oppgavene. Arbeid med oppgaver kan på denne måten tolkes som en læringsaktivitet med et spesifikt faglig innhold og klar målsetting, og med en forventning om at elevene skal stimuleres kognitivt og/eller sosialt. Det faglige innholdet blir da overordnet, og læringsaktiviteten er preget av materiale krav.

5.4.1 Fire aktiviseringsformer i læringsaktivitetens struktur

Som vist i Tabell X, kan læringsaktiviteten ordnes ut fra bevegelse og oppgavearbeid. Med utgangspunkt i tolkningene fra forrige avsnitt, kan fire ulike aktiviseringsformer identifiseres i undervisningen. Det er viktig å påpeke at de kvalitative sidene ved disse aktiviseringsformene ikke fanges opp i denne oppgavens empiri; poenget er å vise at det likevel er grunnleggende forskjeller mellom dem. Når elevene verken aktiviseres gjennom bevegelse eller oppgavearbeid, er dette et uttrykk for lærerstyrt undervisning med instruksjonsmetode og enveiskommunikasjon. Elevene lytter til læreren i denne aktiviseringsformen, og det hevdes at den har fellestrekk med en deduktiv tilnærming til undervisningen. Disse trekkene er også blitt nevnt som karakteristiske for kroppsøvfingsfaget (Espeland m.fl., 2013; Moen m.fl., 2015), men skillet ligger i at dette er tid uten bevegelse. Det brukes minst tid på oppgavearbeid uten bevegelse, og dette kan antagelig ha sammenheng med holdningene knyttet til teoretisk læring i kroppsøving, som Jacobsen m.fl. (2002, s. 66) beskriver. Det brukes mest tid på bevegelse uten oppgavearbeid. Her er det viktig å påpeke at det kan foreligge mål om læring, men fraværet av arbeidsoppgaver tyder på at bevegelse kan tolkes som et formalt krav, og at fokuset på eksplisitt læring er mindre enn ved oppgavearbeid. Med dette som utgangspunkt kan denne aktiviseringsformen være uttrykk for både et snevert

helseperspektiv⁴⁰ og rekreasjonsperspektivet⁴¹ i faget. En slik aktiviseringsform ivaretar fagets egenart i form av fysisk aktivitet og bevegelse, men reduserer kroppøvingens legitimitet som læringsfag i skolen (Espeland m.fl., 2013). Når det arbeides med oppgaver og bevegelsesaktivitet samtidig kan det hevdes at aktiviseringen av eleven er størst. Dersom oppgavene er meningsfylte interagerer eleven med et relevant faglig innhold samtidig som arbeidsmåten er forankret i fagets egenart. Med utgangspunkt i disse fire aktiviseringsformene og antagelsen om at aktivisering har en fundamental verdi i læringsvirksomhet, kan det hevdes at aktiviseringsformen med bevegelse og oppgavearbeid har høyest faglig legitimitet.

Når de aktiviserende strukturene «bevegelse» og «oppgavearbeid» er fraværende kan vi hevde at den samlede aktiviseringen av elevene er lav. Isolert vil denne aktiviseringsformen ha lite formal og material legitimitet i forhold til aktivisering. Når strukturen preges av oppgavearbeid men bevegelse er fraværende, er den samlede aktiviseringen høyere, men ikke forankret i fagets formål og egenart. Isolert vil denne aktiviseringsformen ha material legitimitet, men ikke formal legitimitet, i forhold til aktivisering. Når strukturen preges av bevegelse uten oppgavearbeid, kan den samlede aktiviseringen betegnes som lik den forrige (oppgavearbeid uten bevegelse). Læringsaktiviteten baseres på formale krav. Isolert vil denne aktiviseringsformen ha formal legitimitet, men ikke material legitimitet, i forhold til aktiviseringen. Når læringsaktiviteten struktureres gjennom både oppgavearbeid og bevegelse samtidig, er den samlede aktiviseringen høy. Isolert vil denne aktiviseringsformen ha både formal og material legitimitet i forhold til aktivisering.

Disse fire aktiviseringsformene opptrer ikke isolert i undervisningen, men brukes om hverandre. De opptrer i nokså likt omfang, men oppgavearbeid uten bevegelse skiller seg ut som minst omfattende. For å øke den formale og materiale legitimiteten i læringsaktiviteten med tanke på aktivisering, vil det være nødvendig for læreren å ha et bevisst forhold til sin bruk av bevegelsesaktivitet og oppgavearbeid i undervisningen. I tillegg kan gruppearbeid trekkes frem med tanke på mulighetene for aktivisering med jevn fordeling av bevegelsesaktivitet og oppgavearbeid.

5.5 Læringsaktivitetens struktur i relasjon til samarbeid

Prinsippet for samarbeid berører mer enn samhandling mellom elever. Kommunikasjon, og spesielt dialog, trekkes i denne oppgaven frem som sentrale aspekt ved læring av sosiale ferdigheter og faglig læring gjennom samarbeid.

⁴⁰ Som beskrevet i kapittel 2.2.2, med referanse til Ommundsen (2013) og Espeland m.fl. (2013)

⁴¹ Som beskrevet i kapittel 2.2.2, med referanse til Bulger og Housner (2009), Espeland m.fl. (2013) og Larsson m.fl. (2009).

Undervisningens ytre struktur viser at samhandling er en arbeidsform som er lite brukt i faget. Det er imidlertid vesentlige forskjeller mellom trinnene, og også mellom de sosiale grupperingsformene. Samhandling som arbeidsmåte er mer vanlig for eldre elever enn for yngre. Dette kan ha med elevenes modenhet og forutsetninger for sosialt samspill. Samtidig kan det tenkes at progresjonen i kompetansemålene fører til en økt bruk av idretts- og spillsituasjoner, hvilket til dels kan forklare økningen i samhandling. Denne forklaringen kan finne støtte i Jacobsen m.fl. (2002, s. 41) sine funn angående samarbeidets fokusering på prestasjon og konkurranse fremfor løsning av bevegelses- og risikooppgaver, men dette kan ikke bekreftes i forhold til trinnene.

Det samhandles mest i siste halvdel av timen. Samtidig foregår det også en del rettleiding, gruppeorganisering, bevegelse og oppgavearbeid, og dette holder seg innenfor det mest faglige tidsrommet i undervisningen. Timesignaturen for enkelteleven (se Figur 18) viser imidlertid at samhandling også forekommer helt i starten og helt i slutten av timen, altså på tidspunktene med lavest faglighet. I denne forbindelse kan samhandling tolkes som at elevene hjelper hverandre og læreren med klargjøring av utstyr forstått som en rutinesituasjon.

I forhold til sosial grupperingsform blir samhandling som arbeidsmåte ikke benyttet ved helklasseundervisning. Dette kan tyde på at elevenes oppmerksomhet i større omfang rettes mot læreren enn mot medelever. Samhandlingen mellom elever forekommer mest i gruppearbeid, hvilket samsvarer med beskrivelsen av gruppearbeid som egnet for samarbeidslæring. At samhandling er observert mens elevene er organisert individuelt er et spesielt funn, og strider til en viss grad mot forklaringen av kategoriene. En tolkning kan være at elevene er mindre oppmerksom på læreren under individuelt arbeid, og at fokus i større grad kan rettes mot medelever.

Moen m.fl. (2015) finner at elevsamarbeid er en arbeidsmåte som elevene liker, og sett i sammenheng med det begrensede omfanget av samhandling i denne oppgavens funn, kan dette være en del av forklaringen på hvorfor en nokså stor andel elever ikke liker formidlingsformene i faget (Säfvenbom, 2010, sitert i Hagen m.fl., 2014, s. 62). Forstått på denne måten kan bruk av gruppearbeid med fokus på elevsamarbeid være et aspekt med potensial i kroppsøvingfaget.

I oppgavens observasjonskategorier skilles det mellom samhandling, klassesamtale, muntlig faglig aktivitet, og lytting. Alle disse kan tolkes som uttrykk for samarbeidsprinsippet i undervisningen. Spørsmål-svar, klassesamtale og at læreren lytter forekommer i svært begrenset omfang som læringsaktivitet, og finner kun sted på 9. trinn. I tillegg bruker både klasse og enkelteleven meget lite tid på å lytte til medelever, og enkelteleven utfører ikke

muntlig faglig aktivitet. Alt dette peker i retning av en læringsaktivitet hvor det i liten grad benyttes muntlig aktivitet forstått som grunnleggende ferdighet. Dette står ikke i stil med at muntlig ferdighet er den grunnleggende ferdigheten det arbeides mest med i kroppsøving (Moen m.fl., 2015, s. 75). Dersom muntlig ferdighet forstås som lytting, kan funnene i denne oppgaven samsvare med funnene til Moen m.fl. (2015), men en slik tolkning kan betegnes som å «dra strikken langt». Læreren ser imidlertid ut til å være svært muntlig aktiv, basert på omfanget av presentasjon av fagstoff, instruksjon og rettleiding.

Funnene i denne oppgaven tyder på at dialog og toveis kommunikasjon er svært lite til stede i undervisningens struktur. Dette kan ha sammenheng med lærernes vektlegging av fysisk aktivitet (Larsson m.fl., 2009; Espeland m.fl., 2012; Ommundsen, 1995⁴²), forstått som at dialog og kommunikasjon blir nedprioritert. Mye instruksjon og rettleiding kan innlemme de mer teoretiske aspektene ved faget, men det er tydelig at undervisningen gir lite rom for utveksling av meninger og dialog om et faglig innhold. Læreren velger ut innholdet i undervisningen, og elevene har liten innvirkning på dette innholdet. Den ensrettede kommunikasjonen som viser seg i undervisningsstrukturen, sammen med et lærervalgt innhold, støttet tanken om et lærerstyrt og mulig deduktivt kroppsøvingfag.

5.6 Læringsaktivitetens struktur i relasjon til individualisering

Individualisering, forstått som tilpasset opplæring, er ikke bare et undervisningsprinsipp som bør rettlede læreren i sitt didaktiske arbeid, men er også lovfestet gjennom LK06. Prinsippet om individualisering er dermed et tungtveiende punkt i kroppsøving som i alle andre skolefag.

I forhold til individualisering kan den minimale bruken av differensierte arbeidsoppgaver trekkes frem som et sentralt funn, samtidig som det nærmest utelukkende arbeides med felles arbeidsoppgaver. Dette kan være problematisk i forhold til tilpasset opplæring i faget. Når hele elevgruppen får den samme oppgaven, kan det tenkes at oppgaven favner bredt i forhold til vanskelighetsgrad. Eleven vil da kunne møte oppgaven ut fra sine egne forutsetninger, og undervisningen vil da til en viss grad være individualisert. Felles oppgavearbeid kan foregå uavhengig av sosial grupperingsform (se Tabell VII), og er i så måte enklere å anvende i skiftende undervisningssituasjoner. Differensierte oppgaver kan hevdes å være mer tidkrevende både å utarbeide og å formidle til eleven. Felles arbeidsoppgaver kan imidlertid by på utfordringer, ettersom enhver elevgruppe er forskjellig med tanke på forutsetninger. Store forskjeller innad i elevgruppen vil kreve svært åpne oppgaver. I tillegg kan det være problematisk å finne oppgaver som alltid favner bredt,

⁴² Referert i Wiken (2011, s. 32)

uavhengig av innholdet og aktiviteten. Oppgavearbeidet i kroppsøving kan dermed hevdes å inneha muligheten for individualisering, men at mulighetene er noe begrenset.

Individuelt arbeid kan tolkes som en sosial grupperingsform som gir gode muligheter for individualisering. Som påpekt av Husby og Naadland (1975, s. 65) får eleven anledning til selv å finne individuelle løsninger i det faglige arbeidet, og det kan hevdes at dette har verdi for eleven selv. Læreren får også mulighet til å se hva eleven kan utrette på egenhånd, og dette kan bidra til et godt grunnlag for rettleiding. Forstått som et sentralt element for tilpasset opplæring, er rettleiding den læreraktiviteten som best kan bidra til individualisering i undervisningen. Læreren bruker mye tid på å rettleide elever, og dette kan tolkes som en indikasjon på en tilpasset undervisning. Videre rettleider læreren elever nesten halvparten av tiden med individuelt arbeid, og dette underbygger antagelsen om at individuelt arbeid gir gode muligheter for individualisering. Funnene indikerer imidlertid at individuelt arbeid som organiseringsform benyttes relativt lite, og overskygger til en viss grad de positive funnene og refleksjonene i forhold til individualisering og rettleiding. Til sammenligning er individuelt arbeid mer brukt enn gruppearbeid i engelsk, matematikk, norsk og alle fag sammenlagt (Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen & Topphol, 2012, s. 81). Tiden med individuelt arbeid er altså en vesentlig forskjell mellom kroppsøving og mange andre skolefag. Individualisering gjennom individuelt arbeid fører også med seg aktiviseringen som går for seg i den sosiale grupperingsformen. Den tilpassede opplæringen finner da sted i en aktivitet dominert av bevegelse og med lite fokus på oppgavearbeid. Bruk av individuelt arbeid med intensjon om individualisering og tilpasset opplæring bør dermed være reflektert i forhold til aktiviseringen som finner sted ved individuelt arbeid. I tillegg er læreren inaktiv i forhold til elevene store deler av tiden med individuelt arbeid, og det kan hevdes at denne tiden kunne vært benyttet mer i retning av elevene. Individualisering gjennom individuelt arbeid i kroppsøving kan dermed betraktes som begrenset med tanke på omfang og aktiviseringsformene som finner sted i denne sosiale grupperingsformen. Hvordan læreren disponerer seg selv i forhold til aktivitet og passivitet med tanke på eleven, er et forbedringspotensial ved individuelt arbeid.

Det har nå blitt drøftet læreraktivitet og sosial grupperingsform i relasjon til individualiserende funksjon. Dette beskriver utgangspunktet for individualisering. Det kan imidlertid være interessant å se hvordan dette arter seg i den mottagende enden, nemlig hos enkelteleven. Enkelteleven mottar svært lite lærerstøtte. Dersom dette tolkes som elevens mottak av rettleiding, tyder funnene på at lærerens rettleiding fordelt på alle elevene, fører til en minimalisering av individuell oppfølging hos den mottagende parten. Læreren kan altså bruke mye tid på å rettleide elever, men den tiden enkelteleven mottar rettleiding utgjør kun

en brøkdel av dette. I en nokså stor del av tiden lytter enkelteleven til læreren. Sett i sammenheng med lærerens rettleddning av gruppen, kan elevenes mottak av rettleddning i gruppe ha blitt tolket som at de lytter til lærer, uten at det er blitt registrert lærerstøtte for enkelteleven. Oppfølgingen av eleven er i så måte ikke nødvendigvis individuell, men likevel et uttrykk for tilpasset opplæring. Gruppearbeid forekommer i større grad enn individuelt arbeid, men læreren rettleder også mindre enn ved individuelt arbeid. Ut fra omfanget av gruppearbeid og omfanget av rettleddning i gruppearbeidet kan det hevdes at mulighetene for individualisering er nokså lik (med tanke på reell tid) som i individuelt arbeid. Som nevnt er imidlertid aktiviseringen svært annerledes i gruppearbeid enn i individuelt arbeid, og hvordan elevene er aktivisert kan ha betydning for individualiseringen.

Et interessant funn er likevel at læreren bruker mest tid på rettleddning når undervisningen organiseres individuelt, og ganske mye i gruppearbeid. Gruppearbeid har begrensninger på samme måte som individuelt arbeid med tanke på omfang, men sammensetningen av aktiviserende strukturer i læringsaktiviteten er forskjellig. Dette kan tyde på at tilpasset opplæring gjennom rettleddning og individualisering må ta annen form enn ved individuelt arbeid.

Læreren retter noe oppmerksomhet mot grupper og lite mot individ. I tillegg viser det seg at læreren retter oppmerksomheten mye mot hele klassen nokså uavhengig av den sosiale grupperingsformen elevene er organisert i. Dette kan hevdes å ha innvirkning på lærerens mulighet til å følge opp grupper og enkeltelever. Det kan tenkes at rettleddning i form av tilbakemeldinger kan være mer detaljert og individualisert dersom læreren retter oppmerksomheten mot individ, sammenlignet med hvis læreren utfører mer generell rettleddning for hele klassen samlet. Når dette er sagt retter læreren mest oppmerksom på grupper ved gruppearbeid, og mest oppmerksom på enkeltelever når det foregår individuelt arbeid, hvilket for øvrig virker naturlig. I relasjon til timesignaturer viser funnene at individualisering forekommer mer i siste halvdel av timen enn i første halvdel. Dette forutsetter at rettleddning, gruppearbeid og individuelt arbeid er indikatorer for individualiserende strukturer i læringsaktiviteten.

Funnene i forhold til de ulike trinnene tyder på at læreren på 6. trinn praktiserer en undervisning som skiller seg fra 3. og 9. trinn. Først og fremst bruker læreren på 6. trinn bruker mer tid på rettleddning enn instruksjon. I tillegg lytter enkelteleven mer til læreren enn hva klassen gjør. Dette kan tyde på at enkelteleven, i tillegg til å lytte når læreren snakker til hele klassen, også lytter en del til læreren alene eller i gruppe. Som nevnt er klassen mye i bevegelse på 6. trinn, mens enkelteleven er langt mindre i bevegelse i løpet av samme tid.

Dette kan tolkes som at langt fra alle elevene i klassen beveger seg når «klassen beveger seg». Med tanke på rettleiding kan det tenkes at læreren da får mulighet til å konsentrere seg om færre elever om gangen, og kan følge opp elever etter tur. Det kan hevdes at læreren da får bedre forutsetninger i forhold til å rettlede elever, selv om undervisningen er organisert i helklasse. Som nevnt tidligere går denne formen for organisering ut over aktiviseringen av elevene, og individualisering gjennom et slikt grep kan ha konsekvenser for elevaktiviteten.

Aktivisering gjennom bevegelse kan påstås å bidra som et individualiserende element i læringsaktivitetens struktur. Når det foregår bevegelsesaktivitet viser funnene en økt dreining mot gruppearbeid og individuelt arbeid, sammenlignet med læringsaktivitetens helhet. I tillegg endrer lærerrollen seg ved å bli mer rettleidende og deltakende, noe som også forekommer ved oppgavearbeid. Læreren retter oftere oppmerksomheten mot grupper og individ enn i aktiviteter uten bevegelse, selv om klasserettet oppmerksomhet likevel er mest dominerende.

6 Konklusjon og veien videre

Omfanget av tiden som benyttes til faglig arbeid tyder på at utnyttelsen av tiden er god i kroppsøvfingsfaget, og at fagligheten er størst i et tidsrom som befinner seg 10 minutter fra timens start og slutt. Rutinesituasjoner er den største «tidstyven», og finner sted i starten og slutten av timene. Omfanget av faglig tid er størst på 3. trinn, og dette funnet avviker fra øvrige skolefag samlet. Funnene gir ikke klare indikasjoner på at denne utviklingen i faglighet på trinn har direkte sammenheng med rutinesituasjoner. Potensialet for bedre utnyttelse av undervisningstiden ser likevel ut til å være størst på 6. og 9. trinn. Det forekommer lite disiplinering i kroppsøvfingsundervisning.

Læreren retter oppmerksomheten mye mot hele klassen, og klasserettet oppmerksomhet benyttes av læreren nokså uavhengig av den sosiale grupperingsformen eleven er organisert i. Den klasserettede oppmerksomhetens funksjon kan være et aktuelt tema for videre utforskning. Elevrettet oppmerksomhet synker med økende alder, og en fraværende eller inaktiv lærer er mer vanlig på høyere årstrinn. Som med omfanget av faglig tid, ser det her ut til at lærerens fravær og inaktivitet er et område som bør være læreren bevisst, spesielt på høyere årstrinn.

Læreren bruker mest tid på presentasjon av fagstoff og instruksjon, og dette finner oftere sted i første halvdel av undervisningen. Disse funnene støtter inntrykket av kroppsøving som et fag med lærerstyrt og deduktiv tilnærming til undervisningen. Læreren bruker også mye tid på rettleiding og deltakelse i elevaktivitet. Hvilke funksjon lærerens deltakelse i elevaktiviteten har i kroppsøvfingsfaget, basert på at det brukes mye tid på denne typen læreraktivitet, kan være et aktuelt tema for videre utforskning.

I forhold til aktivisering er klassen i bevegelse om lag halvparten av den faglige tiden, men her er det vesentlige forskjeller mellom trinnene. Enkeltelevener beveger seg konsekvent mindre enn klassen samlet, og her er det mindre forskjeller mellom trinnene, med noe nedgang i bevegelsesaktivitet ved økende trinn. Dette kan tyde at forskjellene i aktivisering gjennom bevegelse ikke er så stor som resultatene for hele klassen tilsier. Klassen blir i hovedsak aktivisert gjennom bevegelse i midten av timen. Aktivisering gjennom arbeid med felles arbeidsoppgaver foregår i store deler av tiden, og øker både for klasse og enkeltelev på høyere trinn. Oppgaver prioriteres dermed høyere for eldre elever enn for yngre. Klassen blir mest aktivisert gjennom oppgavearbeid etter at halve timen er passert, og denne aktiviseringen får nedgang i de siste 10 minuttene. Klassens aktivisering og enkeltelevens aktivisering er to

forskjellige måter å betrakte aktivisering på. Forskjellen mellom den kan være uttrykk for et «fall» i aktivisering som følger av måten læringsaktiviteten organiseres på.

De sosiale grupperingsformene er ulike med tanke på aktivisering. I helklasseundervisning aktiviseres elevene nokså jevnt og moderat med tanke på bevegelse og oppgavearbeid, men aktiviseringen innebærer også mye lytting til læreren. I gruppearbeid er aktivisering høyere med tanke på bevegelse og oppgavearbeid og fortsatt nokså jevn, men elevene lytter langt mindre til læreren. Individuelt arbeid aktiviserer elevene meget i form av bevegelse, men langt mindre i form av oppgavearbeid. Enkeltelevens oppgavearbeid har høyere omfang enn hele klassens oppgavearbeid, men forskjellene mellom bevegelse og oppgavearbeid er fortsatt større ved individuelt arbeid, og aktiviseringen kan betegnes som skjevfordelt. Det vil være interessant å studere om disse tendensene har overføringsverdi til ulike gruppestørrelse i gruppearbeid.

Funn i forhold til aktivisering gjennom bevegelse og oppgavearbeid viser at det brukes nokså lik mengde tid på aktivitet uten bevegelse eller oppgavearbeid, aktivitet med bevegelse men uten oppgavearbeid, og aktivitet med bevegelse og oppgavearbeid. Det brukes minst tid på aktivitet med oppgavearbeid uten bevegelse. Dette kan støtte tanken om at kroppsøvningsundervisningen er sammensatt av flere ulike tilnærminger til læring i faget. Videre utforskning på dette område kan være av interesse. Ved observasjonsstudier kan det være aktuelt med observasjonskategorier som er mer spesifikt rettet mot kroppsøvningsfaget, i den hensikt å innhente større detaljrikdom i empirien.

Læringsaktiviteten i kroppsøving struktureres i liten grad i forhold til samarbeid. Det forekommer lite samhandling mellom elever. Samhandling forekommer noe i starten og slutten av timen, men mest i den faglige delen av timen. Elevene er lite muntlig aktive i faglig sammenheng, lytter lite til hverandre, og læreren lytter lite til elever. Disse funnene i elevaktivitet kan dels ha sammenheng med det lave omfanget av samhandling og at læreren ikke benytter spørsmål-svar-sekvenser og klassesamtaler i læringsaktiviteten. Samhandling forekommer mest ved gruppearbeid, og på 9. trinn. Gruppearbeid fortjener oppmerksomhet med tanke på egnethet i forhold til prinsippet om samarbeid. I tillegg kan funnene peke på bruken av samhandling og arbeid med muntlig ferdighet som et område med potensial, spesielt på lavere årstrinn.

Det er utpreget bruk av felles arbeidsoppgaver i kroppsøvningsfaget, og differensiering gjennom å gi elevene ulike oppgaver forekommer i svært liten grad. Potensialet for individualisering og tilpasning i oppgavearbeidet ser dermed ut til å være begrenset. Individualisering og tilpasset opplæring gjennom individuelt arbeid ser ut til å ha

begrensninger, spesielt med tanke på det lave omfanget av og aktiviseringen som går for seg i denne sosiale grupperingsformen. I tillegg kan en relativt inaktiv lærerrolle trekkes frem som problematisk.

Læreren bruker mye tid på rettleddning, men det forekommer lite lærerstøtte for enkelteleven. I tillegg lytter enkelteleven lite til læreren i gruppearbeid og individuelt arbeid, og dette ser ut til å støtte påstanden om at elevens mottak av rettleddning har nokså lite omfang. Dette bekreftes ytterligere gjennom retningen og omfanget av lærerens oppmerksomhet. Strukturer som støtter individualisering og tilpasset opplæring i undervisningen er mer til stede i bevegelsesaktivitet enn når det ikke er bevegelsesaktivitet, eksempelvis gruppearbeid, individuelt arbeid, rettleddning og individrettet oppmerksomhet.

7 Bibliografi

- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning : ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Bergstrøm, I. I. (2017, 16. mars). Kidsa klarer fint å dusje nakne sammen etter gymtimen. Kilden kjønnsforskning.no. Hentet fra <http://kjonnsforskning.no/nb/2017/03/kidsa-klarere-fint-dusje-nakne-sammen-etter-gymtimen>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Borge, L.-E., Nyhus, O. H., Strøm, B. og Torvmo, P. (2012). *Ressurser for tidsbruk i skolen i Norge og andre land*. Senter for økonomisk forskning AS (SØF-rapport nr. 2, 2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof_rapport_02_09.pdf
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvfaget? *Bedre skole* (2). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsøvingsfaget/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvfagdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J., & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59.
- Bulger, S. M. & Housner, L. D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61(4), 442-469.
doi:10.1080/00336297.2009.10483625
- Dahlum, S. (2015, 4. september). Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 5. mai 2017 fra <https://snl.no/validitet>

- Eikrem, B. O., Grimstad, B. F., Opsvik, F., Skorpen, L. B. & Toppol, A. K. (2012). Åleine eller saman? Ein studie av arbeidsmåtar i norsk, matematikk og engelsk. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 77-100). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (HSH-rapport nr. 7/13). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giske, R., Næsheim-Bjørkvik, G. & Brunes, A. O. (2013). *Treningsledelse* (2. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Halse, Ø. & Haug, P. (red.) (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Tilbakemelding til skulane*. Volda: Høgskolen i Volda, notat nr. 4.
- Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487. Hentet fra <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Haug, P. (red.) (2012a). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012b). Kvalitet i opplæringa. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 9-32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012c). Aktivitetane i klasseromma. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58-76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Husby, B. & Naadland, J. (1975). *Kroppsøving : samvær eller kappestrid?* Oslo: NKS-forlaget.

- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget : fra blå praktbok til grå hverdag? Hovedrapport 2: elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving* (Rapport 5/02, Høgskolen i Vestfold). Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-05/rapport5-2002.pdf>
- Johannesen, A. B., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Resultater fra spørreundersøkelsen*. Senter for økonomisk forskning AS (SØF-rapport nr. 3, 2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof_rapport_03_09.pdf
- Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59-82.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Rapport fra Tidsbruksutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf?lang=nob>
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB Rapport 30/14). Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering Physical Education. Between Benevolence towards Girls and a Tribute to Masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. doi:10.1080/17408980701345832
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (red.) (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Moen, K. M. & Green, K. S. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleledereres opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport 2/15, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å.(2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), 5-18.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opseth, L. (2005). Kroppsøvfaget nedbygges til et aktivitetsfag. *Utdanning*, 12, 15-17.
- Organisere. (2009). I Store Norske Leksikon. Hentet 4. mai fra <https://snl.no/organisere>
- Powell, J., Martindale, A. & Kulp, S. (1975). An evaluation of time-sample measures of behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*(8), 463-469.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning - mer læring : lærerens metodebok* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Struktur. (2009). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 4. mai fra <https://snl.no/struktur>
- Strukturere. (2009). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 4. mai fra <https://snl.no/strukturere>
- Strøm, B., Borge, L.-E. og Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Senter for økonomisk forskning AS (SØF-rapport nr. 4, 2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof_rapport_04_09.pdf
- Toppfol, A. K. (2012). «Da klokka klang...» - om timesignaturane til matematikk og naturfag. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 122-143). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Webb, L., McCaughtry, N. & Macdonald, D. (2004). Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 207-222.
doi:10.1080/1357332042000233949
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? : Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* (Masteroppgave). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS_ARW.pdf?sequence=1
- Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379. doi:10.1080/17408980802353339

IV Vedlegg

IV.a Vedlegg 1: Observasjonsskjema benyttet i KIO-prosjektet (2 sider)

Kvalitet i opplæringa - observasjonsskjema - side 1

SKULE OG KLASSE	1 Kommune nr.:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
	2 Skule nr.:	1 2 3 4 5 6
	3 Klassetøg:	3.kl. 6.kl. 9.kl.
	4 Klasse nr.:	1 2 3 4
	5 Observatør nr.:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

DAG OG TIME	6 Vekedag:	Måndag Tysdag Onsdag torsdag Fredag
	7 Dagens ark nr.:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
	8 Timestart kl.:	Heiltime: 08 09 10 11 12 13 14 15 Minutt over heiltime: 00 05 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55
	9 Timeslutt kl.:	Heiltime: 08 09 10 11 12 13 14 15 Minutt over heiltime: 00 05 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55
	10 På timeplanen står det:	Norsk: <input type="checkbox"/> Samfunnsfag: <input type="checkbox"/> Programfag til val: <input type="checkbox"/> Matematikk: <input type="checkbox"/> Kunst og handverk: <input type="checkbox"/> Framandspråk: <input type="checkbox"/> KRL: <input type="checkbox"/> Musikk: <input type="checkbox"/> Klassens time: <input type="checkbox"/> Naturfag: <input type="checkbox"/> Mat og helse: <input type="checkbox"/> Arbeidsplan/Studietime: <input type="checkbox"/> Engelsk: <input type="checkbox"/> Kroppsøving: <input type="checkbox"/> Anna: <input type="checkbox"/>
11 Antal elever i klassa denne timen:	1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60	

ELEV	12 Utvalt elev:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60
	13 Kjønn på elev:	Gut Jente
	14 Elevgruppe:	A B C D E F

LÆRAR	15 Kjønn på hovudlærer i sekvensen/timen:	Mann Kvinne
	16 Lærer nr.:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60
	17 Andre vaksne enn lærar (kategori 16 side 2):	Ekstralærer Spesialpedagog Morsmåslærer Assistent

Kio-prosjektet, Høgskulen i Volda

Kvalitet i opplæringa - observasjonsskjema - side 2

		Kvalitet i opplæringa - observasjonsskjema - side 2																			
		Læreren																			
		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
LÆRAREN	1	Klassen																			
	2	Grupper																			
	3	Individ																			
	4	Inaktiv i høve til elevane																			
	5	Er ikkje tilstades																			
	6	Gir beskjed																			
	7	Gjennomfører «kald start»																			
	8	Motiverer / inspirerer																			
	9	Presenterer fagstoff / instruerer																			
	10	Kontrollerer elevarbeid																			
	11	Rettleiar individuelt / gruppe																			
	12	Spørsmål-svar-sekvens / klassesamtale / lytter																			
	13	Er med i elevaktivitet																			
	14	Ventar på ro																			
	15	Språk, anna enn norsk																			
	16	Andre vaksne																			
		Utvalt elev																			
		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
UTVALT ELEV	17	Eleven er borte frå klasserommet																			
	18	Får lærerstøtte																			
	19	Lytta til lærar																			
	20	Lytta til medelev																			
	21	Utfører munnleg fagleg aktivitet																			
	22	Samhandling med medelev																			
	23	Forstyrrar																			
	24	Er uverksam																			
	25	Ventar på lærar																			
	26	Utfører målretta rørsle																			
	27	Utfører ikkje-målretta rørsle																			
	28	Arbeider med arbeidsoppgåver																			
	29	Utfører pauseaktivitet																			
	30	Uttrykkjer seg på eit anna språk enn norsk																			
		Klassen																			
		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
KLASSEN	31	Elevar er ute til spesialundervisning																			
	32	Elevar er ute til norsk 2 - undervisning																			
	33	Delt klasse																			
	34	Storgruppe / samansatte klassar																			
	35	Heilklasseundervisning																			
	36	Gruppearbeid																			
	37	Individuelt arbeid																			
	38	Lytta til lærar																			
	39	Lytta til medelev																			
	40	Beveger seg																			
	41	Utfører pauseaktivitet																			
	42	Arbeider etter arbeidsplan																			
	43	Arbeider med felles arbeidsoppgåver																			
	44	Arbeider med differensierte arbeidsoppgåver																			
	45	Er uroleg																			
	46	Elevbøkene ligg framme / er i bruk																			
		Innhaldet																			
		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
INNHALDET	47	Temaorganisering																			
	48	Norsk																			
	49	Matematikk																			
	50	KRL																			
	51	Naturfag																			
	52	Engelsk																			
	53	Samfunnsfag																			
	54	Kunst og handverk																			
	55	Musikk																			
	56	Mat og helse																			
	57	Kroppsoving																			
	58	Programfag til val																			
	59	Framandspråk																			
	60	Elevinitierte diskusjonar / forteljingar																			
	61	Prøve / framføring																			
	62	Disiplinering																			
	63	Rutinesituasjonar																			
	64	Venting																			
	65	Anna																			

IV.b Vedlegg 2: Forklaringer til observasjonskategoriene i KIO-prosjektet (4 sider)

Forklaringar til observasjonskategoriene, versjon 29.10.07

Side 1:

1. Kommune nr.: Vi lagar ei liste over alle kommunane vi nyttar, kvar kommune har eit eige nummer, og som ein set kryss for.
2. Skule nr. Innanfor kvar kommune har vi ei liste over skular, kvar skule har sitt nummer, som vi set kryss ved.
3. Klassesteg: Kryss for det klassesteget observasjonane gjeld for.
4. Klasse nr. (på skulen) Dersom ein observerer meir enn ein klasse på det same trinnet ved ein skule, her desse nummererte i samsvar med liste.
5. Observatør nr. Kvar observatør blir identifisert med eit eige nummer, som skal markerast.
6. Vekedag: Set kryss for den vekedagen observasjonen skjer.
7. Dagens ark nummer: Ein nyttar eit observasjonsark pr. undervisningstime/sekvens (for tida mellom to pauser). Arka skal nummererast fortløpande frå 1 og oppover.
8. Timestart Noterer klokkeslettet for når denne observasjonen startar. (eit kryss for heil time, og eit kryss for minutt over heil time.
9. Timeslutt Noterer klokkeslettet for når denne observasjonen sluttar. (eit kryss for heil time, og eit kryss for minutt over heil time.
10. På timeplanen står det Kryss av for kva fag/aktivitet som står på timeplanen.
11. Talet på elevar Kryss av for talet på elevar det er i gruppa som blir observert.
12. Utvald elev: Vi skal nummerere elevane i den klassa/gruppa vi observerer frå 1 og oppover. Og syte for at både elevskjemaet, foreldreskjemaet og observasjonsskjemaet har den same nummereringa. I obs. skjemaet tyder det at den eleven vi observerer skal avkryssast for med sitt nummer.
13. Kjønn på utvald elev: Gjeld kjønn på den eleven ein observerer, må prøve å velje like mange av kvart kjønn.
14. Elevgruppe: Gjeld det grunnlaget ein vel enkeltelevar for observasjon ut frå. For ein elev kan ein krysse av for fleire av kategoriene.
 - A. Tospråkleg elev
 - B. Elev som får spesialundervisning
 - C. Elev som er fagleg aktiv
 - D. Elev som er fagleg passiv
 - E. Elev som er spesielt utfordrande åtferdsmessig
 - F. "Idealelev"
15. Kjønn på hovudlærer i sekvensen/timen: Noter kjønn.
16. Andre vaksne enn lærar Når vi krysser av i kategori 16 på side 2 markerer vi her kva funksjonar den eller dei vaksne har.

Side 2:**Læraren**

1. Klassen
2. Grupper
3. Individ
4. Inaktiv i høve til elevane
5. Er ikkje tilstades
6. Gir beskjed
7. Gjennomfører "kald start"
8. Motiverer/inspirerer
9. Presenterer fagstoff/instruerer
10. Kontrollerer elevarbeid
11. Rettleiar individuelt/gruppe
12. Spørsmål/svar/klassemøte/lytte
13. Er med i elevaktivitet
14. Ventar på ro
15. Språk
16. Andre vaksne

Utvalt elev

17. Borte frå klasserommet
18. Får lærarstøtte
19. Lyttar til lærar
20. Lyttar til medelev
21. Munnleg fagleg aktivitet
22. Samhandlar med medelev
23. Forstyrrar
24. Er uverksam

Ein fyller ut kolonnane frå venstre, kvart 5. minutt.

- Læraren underviser/arbeider i forhold til heile klassen, vender seg til klassen.
- Læraren underviser/arbeider med ei eller fleire grupper, men ikkje alle gruppene i rommet. Vender seg til grupper.
- Læraren underviser/ arbeider med/ gir hjelp/ rettleier enkeltelev. Vender seg til enkeltelev.
- Lærar er ikkje oppteken av elevane, er passiv i forhold til dei.
- Læraren er ikkje tilstades i klasserommet, eller annan stad der observasjonen går føre seg.
- Læraren gir praktiske beskjedar som ikkje er direkte faginstruksjon eller fagrelatert presentasjon.
- Læraren startar ein undervisningssekvens utan å introdusere stoffet, motivere eller på annan måte kople dette stoffet til anna kunnskapsstoff.
- Læraren motiverer eller inspirerer som oppstart til, eller som del av, ein undervisningssekvens eller ei arbeidsøkt.
- Presenterer dagsprogrammet, innhaldet i timen osv.
- Læraren fører ordet, monologisk lærarrolle i ein fagleg samanheng.
- Læraren kontrollerer individuelt eller samla elevarbeid.
- Læraren rettleiar ein og ein elev. Læraren går rundt i klassen for å hjelpe, snakke med, følgje opp, vere tilgjengeleg for, kontrollere elevar eller grupper.
- Læraren styrer ordet, stiller spørsmål og fordeler ordet til elevane, eller ein samtale i heile klassen om eit tema eller ei sak der læraren er ordstyrar og såleis ikkje legg alle premissane for det som går føre seg. Lyttar til elevtale.
- Læraren deltek i spel, leik, viser kroppsrørsler, er med i song eller songleik
- Læraren ventar på at alle elevane skal kome til ro.
- Set kryss når lærar snakkar anna språk enn norsk.
- I tillegg til læraren er det andre vaksne tilstades i klasserommet.

- Eleven er av ulike årsaker ute av klasserommet ved observasjonstidspunktet. Til dømes for å få spesialundervisning, norsk 2 undervisning, for å hente noko, gå på toalettet eller liknande.
- Eleven får hjelp, rettleiing av lærar.
- Eleven lyttar til læraren som snakkar.
- Eleven lyttar til medelev som snakkar.
- Eleven stiller spørsmål til / svarar på spørsmål frå medelev eller lærar eller småpratar med medelev om faglege tilhøve. Eller eleven les høgt.
- Eleven samhandlar med medelev.
- Eleven skaper uro i klassen, hindrar ein eller fleire medelevar i å gjere fagleg arbeid.
- Eleven er passiv i høve til dei faglege aktivitetar det er forventa at han skal gjere.

25. Ventar på lærar	Eleven ventar på at læraren skal hjelpe, t.d. sit med handa oppe, bed om hjelp munnleg
26. Utfører målretta rørsle	Eleven bevegar seg knytt til oppgåve.
27. Utfører ikkje målretta rørsle	Eleven sine rørsler er ikkje knytt til oppgåve.
28. Arbeider m/arbeidsoppgåver	Eleven løyser oppgåver som er initiert av lærar.
29. Utfører pauseaktivitet	Eleven utfører pauseaktivitet, bremseaktivitet for å vente på resten av klassen eller som belønning for å ha arbeidd raskt.
30. Anna språk enn norsk	Eleven brukar anna språk enn norsk.
Klassen	
31. Ute til spesialundervisning	Ein eller fleire elevar er tekne ut av klassefelleskapet for å få spesialundervining.
32. Ute til norsk2-undervisning	Ein eller fleire elevar er tekne ut av klassefelleskapet for å få norsk2-udervining.
33. Delt klasse	Klassen er delt i to eller fleire mindre einingar.
34. Storgruppe/samanslåtte klassar	To eller fleire klassar er slått saman til ei stor gruppe som får det same undervisningsopplegget.
35. Heilklasseundervisning	Klassen er organisert som ei eining, som får del i det same undervisningsopplegget.
36. Gruppearbeid	Elevane arbeider to eller fleire saman, og skal prestere/presentere noko som gruppe.
37. Individuelt arbeid	Ein og ein elev arbeider kvar for seg.
38. Lytter til lærar	Heile klassen lyttar til læraren.
39. Lytter til medelev	Heile klassen lyttar til medelev.
40. Beveger seg	Det å bevege seg går inn som ein del av aktiviteten elevane held på med.
41. Utfører pauseaktivitet	Klassen utfører pauseaktivitet, bremseaktivitet for å vente på resten av klassen eller som belønning for å ha arbeidd raskt.
42. Arbeider etter arbeidsplan	Klassen arbeider etter arbeidsplan som enten er lik for alle eller er tilpassa enkeltelevar.
43. Felles arbeidsoppgåver	Alle elevane får dei same arbeidsoppgåvene.
44. Differensierte arb.oppg.	Arbeidsoppgåver med valfridom, eller som er tilpassa einskildelevar.
45. Er uroleg	Det er uro i klassen som forstyrrar eller påverkar dei aktivitetane som skal gå føre seg.
46. Elevbøkene er framme/ i bruk	Elevbøkene ligg på pulten og/eller er i bruk i samband med elevane sitt arbeid.
Innhald	
47. Temaorganisering	Det blir arbeidd med tema etter definisjonen i L97, der tema er tverrfagleg.
48. Norsk	Faget det blir arbeidd med er norsk. (skal notere for den verksmeda som går føre seg i observasjonsaugneblinken, og ikkje for det som måtte stå på timeplanen.)
49. Matematikk	Faget det blir arbeidd med er matematikk
50. KRL	Faget det blir arbeidd med er KRL.
51. Naturfag	Faget det blir arbeidd med er naturfag.
52. Engelsk	Faget det blir arbeidd med er engelsk.
53. Samfunnsfag	Faget det blir arbeidd med er samfunnsfag.
54. Kunst og handverk	Faget det blir arbeidd med er kunst og handverk.
55. Musikk	Faget det blir arbeidd med er musikk.
56. Mat og helse	Faget det blir arbeidd med er mat og helse.
57. Kroppsøving	Faget det blir arbeidd med er kroppsøving.
58. Programfag til val	Faget det blir arbeidd med er programfag til val.

59. Framandspråk	Faget det blir arbeidd med er framandspråk – anna enn engelsk.
60. Elevinitierte disk./forteljingar	Innhaldet i det som går føre seg er i stor grad styrt av elevane. Læraren er gjerne ordstyrar. Lærar kan også stille spørsmål og/eller delta i samtalen.
61. Prøve/framføring	Elevane har prøve/kunnskapstest eller framføring av noko dei har arbeidd med.
62. Disiplinering	Lærar eller andre vaksne tek opp brot på reglement, eller gjev innføring i reglar eller seier noko om korleis ein bør oppføre seg.
63. Rutinesituasjonar	Alle former for rutinesituasjonar som til dømes garderobesituasjon med av og påkledning, morgonrituale med helsing og kalenderstund, matpause, henting av mjølk, skåling og bretteing av mjølkekartongar. Avslutning av time eller skuledag/veke.
64. Venting	Ein ventar på at noko skal kome i gang.
65. Anna innhald	Anna dominerande aktivitet/innhald som ikkje er dekt av kategoriane ovanfor. Kan noterast i logg.

NB! Ved aktivitetar utanfor det ordinære klasserommet, som til dømes utedag, turdag, skidag, gymnastikk, symjing osv. er det viktig å fylle ut skjemaet, i verste fall i ei forenkla form ved at ein fyller ut for dei mest aktuelle kategoriane i etterhand, men får med den reelle tidsbruken.