



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-OSO-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Sogndal		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 OSO 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Lina Hoff Hansen
Kandidatnr.:	202
HVL-id:	580388@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31509
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Lina hoff Hansen & Benjamin Landøy
Gruppenummer:	2
Andre medlemmer i gruppen:	Benjamin Landøy

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Å ta val og oppleve meining – Ein kvalitativ studie om elevmedverking i kroppsøvingsundervising

To make choices and experience meaning – A qualitative study of pupil participation in physical education

Lina Hoff Hansen & Benjamin Landøy

Master i 1.-7 trinn grunnskulelærer

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Vegleiar: Gunn Helene Engelsrud & Øystein Lerum

Innleveringsdato: 15.05.23

Vi stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

I denne oppgåva undersøker vi kva som skjer når vi lar elevar ta val i kroppsøving, og kva dei opplev som meningsfullt med ei slik undervising. Gjennom ei utforskande tilnærming til undervising er ambisjonen å skape forståing for korleis elevar kan medverke gjennom å ta val, gi skriftlege tilbakemeldingar og gjennom dialog, og bruke denne kunnskapen i profesjonsutøving. Følgjande problemstilling er formulert:

“Kva skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5. klasse til å ta val i kroppsøvingsundervising, og kva opplevde dei som meningsfullt?”

Masteroppgåva er skriven ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) campus Sogndal under fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. Metodisk brukast ei kvalitativ tilnærming med observasjon og spørjeskjema. Utvalet var to 4. klassar og ein 5. klasse på ein barneskule på Vestlandet. Studien belyser elevanes oppleving av å ta val i undervisinga, samt kva elevane opplevde som meningsfullt gjennom spørjeskjema. I spørjeskjemaet fekk elevane moglegheit til å reflektere over si eiga læring, vere kritiske og kome med tilbakemeldingar. Analysen av spørjeskjema får fram at elevar opplev undervising som meningsfullt ved at dei får vere med å medverke, samt samarbeide med andre i klassen. Undersøkinga av vala elevane gjorde i undervisinga viser at idrettsdiskursen i kroppsøvingsfaget framleis har ei sterk rolle, og at ballspel er populært blant vala til elevane. Det var også stor forskjell i val av aktivitetar blant kjønna. Studien viser at samarbeid med lærar og medelevar spelar ei stor rolle i kva elevane opplev som meningsfullt. Funna kasta eit lys på nødvendigheita av at elevar får medverke i undervisinga, og at det er ei grunnleggjande ferdigheit som er sterkt knytt til elevars identitetsdanning. Oppgåvas funn kan medverke til å føre kritiske diskusjonar kring idrettens sterke innflytelse, forskjell mellom kjønna, val, vanar, haldningar og danning i kroppsøvingsundervisinga. Kunnskapen frå oppgåva belyser rolla som kroppsøvingslærar og profesjonsutøvar, noko forfattarane konkluderer med at er avgjerande for utvikling av lærarprofesjonen.

English summary

This thesis investigates what happens when we let pupils make choices in physical education, and what they perceive as meaningful with such teaching. Through an exploratory approach to teaching, the ambition is to create an understanding of how pupils can participate in PE by making choices, giving feedback through writing and dialogue, and using this knowledge in professional practice. The thesis has the following issue:

“What happens when we invite 4th and 5th grade pupils to make choices in physical education, and what did they find meaningful?”

The master's thesis was written at Høgskulen på Vestlandet (HVL) campus Sogndal under the faculty of teacher's education, culture and sports. Methodologically a qualitative approach with observation and questionnaires is used. The selection of pupils were two 4th grades and one 5th grade at a primary school in Western Norway. The study sheds light on the pupils' experience of making choices during physical education, as well as what the pupils experienced as meaningful through a questionnaire. In the questionnaire, the pupils were given the opportunity to reflect on their own learning, be critical and give feedback. The analysis of the questionnaire shows that pupils experience co-determination and collaborating with others in the class as meaningful. Analysis of the choices the pupils made shows that the sports discourse in physical education still has a strong role, and that ball games are popular among the pupils. There was also a big difference in the choice of activities between the sexes. The study also shows the dynamic interaction the pupils experience together with the researchers and the other pupils in the class. Collaboration plays a big role in what the pupils perceive as meaningful and shows that both teachers and fellow pupils play a big role. The findings shed light on the necessity for pupils to participate in teaching, and that it is a fundamental skill that is strongly linked to pupil's identity formation. The thesis' findings can contribute to leading critical discussions about the strong influence of sport, differences between the sexes, choices, habits, attitudes and formation in physical education teaching. The knowledge from the thesis illuminates the roles of the physical education teacher and pupils, which the authors conclude is decisive for the development of the teaching profession.

Forord

Vi er snart ferdig med over 18 år på skulebenken, og har no arbeida med den største oppgåva vi nokon gong har skrive. Det har vore ei inspirerende og lærerik tid på høgskulen i Sogndal der vi har fått masse nye vener og interesser igjennom skulen. Vi har også gått igjennom krevjande og tunge periodar, som når korona-pandemien kom og endra heile studiegongen frå obligatorisk undervising med oppmøte på skulen til å sitje heime med zoom-undervising. Det var krevjande å kome i gong med skule igjen etter pandemien. Vi hadde ikkje vert i praksis på lengje, og vi som likar så godt å vere i praksis synest dette var trist. Det vart derfor nokre teoritunge år og vi kjente begge på at vi sakna å vere ute i skulen. Når vi endeleg fekk kome ut igjen i praksis og møte barna kjente vi at gnisten som lærar framleis var der. Vi såg negativt på masterprosjektet i starten, ettersom vi heller ville vere i praksis enn å sitje og skrive på ei så stor oppgåve. Etter kvart som vi kom i gong og starta med forskinga innsåg vi derimot at dette var meir interessant enn vi først hadde sett føre oss. Vi har fått fordjupe oss i eit emne som vi synast er interessant og viktig for den framtidige utviklinga av kroppsøvingfaget. I tillegg fekk vi prøve ut observasjon og spørjeskjema som er to metodar som vi ikkje hadde prøvd før.

Når vi bestemte oss for å skrive masteren saman var dei heilt avgjerande at vi begge hadde ei felles forståing av kva oppgåva skulle handle om, samt at vi hadde ein klar plan for korleis vi skulle arbeide med prosjektet saman. Igjennom skriveprosessen har vi jamleg delt idear, diskutert og oppdatert kvarandre på kva som har blitt gjort og kva som må gjerast. Når vi har skrevet på oppgåva har vi sete saman, vert opne og ærlege med kvarandre, og fordelt arbeidet likt mellom oss. Vi har gitt kvarandre idear og tilbakemeldingar jamt og trutt, og lytta til kvarandre. Det har ikkje vore noko usikkerheit på kva vi forventar av kvarandre, eller kva del den eine har ansvar for. Å skrive saman har vert ein lærerik og verdifull erfaring. Det var også lærerikt å kunne forske saman i skulen, og diskutere funna med kvarandre. Vi synast også at det har vert fint å hatt kvarandre som støttespelarar igjennom heile denne prosessen. Om ein av oss har stått fast i oppgåva så har den andre vert til stor hjelp. Saman har vi fått ei meir heilskapleg forståing for fenomenene vi har undersøkt.

Til slutt vil vi takke alle som har støtta og hjelpt oss i denne prosessen. Det er to personar som vi vil rette ekstra oppmerksomheit mot, og det er våra rettleiarar Gunn Helene Engelsrud og Øystein Lerum. Vi vil takke dykk for alt vi har lært gjennom heile masterprosessen. Rettleiingstimane har vore utruleg viktige for oss, og har gitt oss både inspirasjon og stor støtte. Vi har hatt gode og faglege diskusjonar, og de har komen med konstruktive innspel som har motivert oss heile vegen. Vi sett enorm pris på dykk! Vi vil også takke skulen og alle elevane som deltok i studien vår, utan dykk hadde det ikkje vert mogleg å gjennomføre

dette forskingsprosjektet. Det var veldig givande for oss å vere med dykk i desse tre vekene, og vi har lært så utruleg mykje.

Lina Hoff Hansen & Benjamin Landøy – 15.05.2023.

Innholdsliste

Innholdsliste	6
1 Innleiing og bakgrunn for val av tema	9
1.1 Problemstilling.....	10
2 Kontekst og tidelegare forskning	10
2.1 Kroppsøving- og danningshistorie.....	11
2.2 Fagfornynginga LK20	13
2.2.1 Danning i læreplanen	13
2.2.2 Elevmedverknad i læreplanen	15
2.2.3 Demokrati og medborgarskap.....	15
2.3 Tidelegare forskning	17
2.3.1 Kroppsøving som danningfag.....	17
2.3.2 Meiningsfulle opplevingar i kroppsøvingfaget	17
2.3.3 Når ambisjon møter tradisjon	18
2.3.4 Attitudes towards motivation for PE.....	18
2.3.5 «Jeg vil velge selv».....	19
2.3.6 Oppsummering av tidlegare forskning	19
3 Teori	20
3.1 Danningssomgrepet.....	20
3.2 Klafkis kategoriale danning	21
3.2.1 Allmenndanning.....	21
3.2.2 Formal- og material danning	22
3.2.3 Kategorial danning.....	23
3.2.2 Viktige omgrep i Klafkis dannelsesteori	24
4 Metode.....	25
4.1 Val av metode.....	26
4.2 Vitskapsteoretisk posisjonering	26

4.2.1 Ontologi og epistemologi	27
4.2.2 Fenomenologi.....	27
4.3 Deltakande observasjon	28
4.4 Spørjeskjema	29
4.5 Produksjon av materiale	30
4.5.1 Utval og rekruttering	30
4.5.2 Gjennomføring av deltakande observasjon	30
4.5.3 Gjennomføring av spørjeskjema	31
4.5.4 Analyse og kategorisering.....	32
4.6 Etske omsyn.....	34
4.7 Gjennomføring og planlegging av undervisingsopplegget	35
5 Analyse og tolking	36
6.1 Val av aktivitetar og reglar	37
5.1.1 Kva aktivitetar ynskja elevane å ha?.....	37
5.1.2 Kva reglar valde elevane?	38
5.2 “Det var ikkje så kjekt fordi det andre laget vant” - Forteljninga om Morten.....	39
5.3 “Det var heilt perfekt!” - Forteljninga om Katrin	42
5.4 «Eg likte ikkje å sentre til jentene»	42
5.5 "Husk å sentre til alle på laget” - Forteljninga om Anders.....	44
5.6 "Korleis kan du vere ein god samarbeidspartnar?”	45
5.7 Språkbarrierar og inkludering - Forteljninga om Lars	46
5.8 “Kjedeleg at nokon tulla sånn at vi fekk mindre kroppsøving” - Tidsforbruk.....	47
6. Diskusjon	48
6.1 Å ta val.....	48
6.2 Kjønn og val	49
6.3 Vanar – «Det er det same som alltid».....	51
6.4 Vinnarsentrert kroppsøving - «Det var ikkje så kjekt fordi det andre laget vant»	52

6.5 Danning i kroppsøving.....	54
6.6 Studiens kvalitet	56
6.6.1 Reliabilitet.....	56
6.6.2 Validitet	58
6.6.3 Overførbarheit.....	58
8 Avslutning.....	59
9 Referanseliste.....	62
Vedlegg	66
<i>Vedlegg 1: Forklaring av aktivitetar</i>	66
Kanonball	66
Fotball	66
Bokstavsamlaren	67
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv føresette</i>	67
<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema</i>	70
<i>Vedlegg 4: Godkjenning av NSD</i>	70
<i>Vedlegg 5: Spørjeskjema</i>	75

1 Innleiing og bakgrunn for val av tema

Vi har begge to gode opplevingar og minner frå når vi hadde kroppsøving i vår eiga skulegang. Kroppsøving var favorittfaget, og ein stor grunn for dette var at faget skilte seg ut frå dei andre teoritunge faga. Det var kjekt å vere i aktivitet og leike saman med klassekameratane. Kroppsøvingstimane våre var hovudsakleg prega av ballspel, konkurranse og leik, noko som passa oss godt sidan vi begge to var glade i ballidrettar og likte godt å vere med i konkurranseaktivitetar. Når vi byrja på lærarutdanninga i 2018 hadde vi eit syn på faget som er likt det vi hadde når vi sjølv var elevar, altså eit fag som har idrett og aktivitet som hovudfokus. Vi har reflektert over eigen skulegang og kva tankar vi har rundt korleis faget blei utøvd. Gjennom desse refleksjonane kom vi fram til at kroppsøvingundervisinga vår var eindimensjonal i den forstand at det var læraren som bestemte kva som skulle gjerast og elevane skulle utføre læraren sine instruksjonar. Det var ofte dei same aktivitetane som gjekk igjen der ballspel og grunntrening var det mest vanlege. Det var også normalt at det var aktiviteten i seg sjølv som var i sentrum, samtidig som det var ein kultur der konkurranse og det å vinne var viktig. Dette var det kroppsøvingsfaget vi var vande med. Vi tenkte ikkje over at undervisinga kunne utøvast på andre måtar.

I midten av studieforløpet fekk vi ein ny læreplan i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. LK20 var ei vidareføring av verdigrunnlaget og dannelsesomgrepet i LK06. Denne overgangen har påverka korleis vi forstår kroppsøving som fag og har opna auga våre for kroppsøving i eit dannelsesperspektiv. Tradisjonelt sett har kroppsøvingsfaget vert betrakta som eit aktivitetsfag basert på idrett og helse (Moen et al., 2018). Dette ser vi også når dåverande kunnskapsminister Guri Melby beskriver kroppsøving som eit folkehelsefag der det viktigaste elevane skal lære er «å bli glad i å være i aktivitet, få lyst til å utfolde seg fysisk» (Holm et al., 2020). Kroppsøvingsfaget har derimot mykje meir ved seg enn å berre vere eit fag der elevane skal vere i aktivitet, det er også eit fag med stort lærings- og dannelsespotensiale. I våre praksisperiodar som lærarstudentar har fokuset vore på å velje aktivitetar og sette rammene rundt dei, utan å tenkje over dannelsesperspektivet. Det var først når vi innsåg viktigheita av danning at vi tenkte tilbake på praksisperiodane. Då innsåg vi at ingen av praksislærarane vi har hatt løpet av det siste halve tiåret har nemnd noko om danning, noko som er overraskande når vi ser den forsterka rolla danning har fått i læreplanen. Ein mogleg grunn for dette er at dannelsesomgrepet er vanskeleg å definere. Dette var også hovudgrunnen til at vi ynskja å fordjupe oss i temaet. Gjennom å lese gjennom relevant faglitteratur og samtalar med rettleiarane våre fekk vi opp auga for Klafki sin forståing av danning. Klafki hevdar at:

«Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde» (Klafki, 2001a, s. 14–15).

Med dette uttrykket meiner Klafki (2001) at undervising som ikkje har tilknytning til danningsteori vil vere meiningslaust og utan formål. Engebretsen (2021) løfter fram Klafkis poeng om at sjølv- og medbestemming saman med demokratilære og medverking er viktig for å oppleve meiningsfull deltaking i kroppsøving (Engebretsen, 2021, s. 127). Læreplanen nemner også at kroppsøvingfaget skal bidra til å gi elevane moglegheit til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ser vi også igjen under eit av dei nye tverrfaglege temaa demokrati og medborgarskap der det står at faget skal fremje evna til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva deltaking og innsats inneber for samspel og læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette viser viktigheita av å gi elevane moglegheit til medverking i kroppsøvingundervising og vi meiner det er nødvendig for å oppnå ein av skulens viktigaste danningssoppgåver: å utvikle og danne framtidige nyttige og deltakande samfunnsindivid (Sæle, 2017b). På grunn av dette ville vi i vår studie leggje opp til elevmedverking i kroppsøvingundervising, og deretter la elevane reflektere rundt kva som var meiningsfullt for dei i desse undervisingstimane. I tillegg til dette ynskja vi å få fram elevars egne tankar og meiningar rundt temaet ettersom danning er ein personleg erfaring som kan uttrykkjast på fleire måtar.

1.1 Problemstilling

Vi har eit ynskje om at elevane skal oppleve det å delta i kroppsøvingundervisinga som meiningsfullt. Vi stiller oss bak Klafki (2001) som hevder at undervising som er forankra i danningsteori har moglegheiter til å opplevast som meiningsfull for elevane. Vi ynskjer å undersøke dette i denne studien samtidig som vi vil løfte fram elevars oppleving av elevmedverking i kroppsøvingfaget. På bakgrunn av dette er problemstillinga for vår oppgåve følgjande:

“Kva skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5. klasse til å ta val i kroppsøvingundervising, og kva opplevde dei som meiningsfullt?”

Ved å ta val meiner vi at elevar utfordrast i det å ta val saman med dei andre i klassen. Vala vi inviterte elevane til å ta omhandla kva aktivitetar vi skulle gjennomføre samt reglar og rammer for aktiviteten. Vi stiller dette spørsmålet fordi vi er interesserte i å få elevars tankar om det å få medverke og ta val i undervisinga, samt få dei til å reflektere over kva som var meiningsfullt i undervisingstimane.

2 Kontekst og tidelegare forskning

I dette kapittelet kjem vi til å vise til kvifor dette problemområde er relevant og aktuelt. Vi skal presentere nokon sider ved kroppsøvingfaget og danningssomgrepet si historie for å forstå korleis faget har utvikla seg til det lærings- og danningssomgrepet det er i dag. Vidare vil vi vise til det nye *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* der vi skal sjå på

korleis kroppsøvingfaget har fått ei forsterka rolla som dannelsings- og læringsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med dette som utgangspunkt kjem vi også til å presentere tidlegare forskning på dette området.

2.1 Kroppsøving- og dannelsingshistorie

Kroppsleg danning har ein lang og interessant historie som strekker seg tilbake til antikken. I antikken var danning i lang tid forbinda med borgarlege ideal som å ha kjennskap til klassisk kultur, språk og historie, og var mest relevant for dei som var i “overklassen” i samfunnet. Omgrepet danning stamma frå den greske antikkens *paideia* (Hogstad, 2022), og vi kan forbinde dannelsingshistorie med antikkens mest kjente filosofar Platon og Aristoteles. På denne tida var ikkje kroppsøving eit fag, men gymnastikk blei sett på som ein viktig del av personleg utvikling, og det blei sett på som ein måte å forberede seg på for kamp og krig. Det var først på slutten av 1700-talet at kroppsøving blei utvikla til eit skulefag i nokre stader i Europa. Her ville også dannelsingsomgrepet utvikle seg vidare. Frå rundt 1750 vart danning (Bildung) eit sentralt omgrep i tysk pedagogisk tenking, blant anna gjennom Lessing, Humboldt og Kant (Klafki, 2001a, s. 61). Bildung har spelt ei unik rolle i korleis vi forstår dannelsingsomgrepet den dag i dag og er grundig forankra i pedagogisk tenking. Opphavleg blei Bildung knytt til idear om kultur og fekk etterkvart eit meir pedagogisk innhald, og danning blei sett på som ein pedagogisk prosess som innebar læring og undervising.

Gymnastikk (legemsøvelser) blei først nemnd som eit skulefag når *Lov om almueskolevæsenet i kjøbstæderne* og *Lov om almueskolevæsenet paa Landet* vart introdusert i 1848 og 1860. Desse tidlege læreplanane hadde hovudfokus på å forberede elevar på kamp og krig, og øvingane dei gjennomførte hadde eit meir militært preg (Sæle, 2017a, s. 13). Med tida har læreplanane utvikla seg til å inkludere eit breiare spekter av aktivitetar og idrettar, og fokuset har skifta ifrå å vere retta mot å forberede elevar på kamp til å bli eit fag som skal praktiserast som eit lærings- og dannelsingsfag.

Når *folkeskoleloven* kom i 1936 fekk Noreg ein einskapsskule. Dette betyr at elevar frå same område skal gå på skule saman uavhengig av kjønn, rase eller religiøs samhøyrslle. Det var først no gymnastikk blei endra til kroppsøving, og det blei eit obligatorisk fag for begge kjønn (Engelsrud, 2021, s. 34). *Normalplan for byfolkeskolen* og *normalplan for landsfolkeskolen* kom i 1939. Formålet med planen var å leggje til rette for eit regelmessig og varig kroppsøvingarbeid i skulen, og for å sikre at elevane fekk ein allsidig og helsefremmande kroppsøving. Faget skulle bidra til elevanes fysiske, mentale og sosiale utvikling, samt å fremje interesse for idrett og bevegelse. Planen innebar at kroppsøving skulle inngå som eit fast fag på skulen, og at det skulle gjevast særleg vekt på bevegelsesglede, sosialt samvær og fellesskap.

Læreplan for forsøk med 9-årig skule blei ferdigstilt hausten 1959. Med utgangspunkt i sentrale målsettingar, emnar og innhald var forsøksplan av 1959 eit tilbakeskritt eller sidespor i forhold til *Normalplan av 1939*. I normalplanen var glede, motivasjon og haldningsskapande arbeid og ein heilskapleg

tenking om fysiske, motoriske, psykiske og sosiale faktorar det sentrale. Sjølv om forsøksplanen var eit tilbakeskritt med tanke på ei brei emnetilnærming i faget, var den eit skritt i riktig retning angående å variere undervisningsmetodar og arbeidsmåtar. I denne læreplanen bestod kroppsøvingsfaget nemleg av to ulike metodar. Den eine var instruksjon som var slik faget tidlegare hadde blitt gjennomført, der læraren viser kva som skal gjerast og eleven gjer som instruert. Den andre var sjølvstendig verksemd, der elevane fekk vere med å velje oppgåver og aktivitetar, og det blei gitt rom for at elevane skulle eksperimentere anten aleine eller saman med klassekameratane. Dette gjorde til at lærarrolla forandra seg frå den kommandogivande og autoritetsprega læraren til fordel for ei meir demokratisk rolle som tok avgjersler saman med elevane og deira føresetnadar og interesser skulle vere styrande i undervisinga (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 17–19).

Mønsterplanen av 1974 var ein ny type fagplan på fleire måtar. Det var først her at begge kjønna blei likestilt, slik at jenter og gutar hadde same mengd timar, lik undervising og at dei hadde undervisinga ilag. Det var også den første læreplanen som var felles for både by og land. Det tverrfaglege perspektivet blei også introdusert for første gong (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 20). I 1975 kom Sagene-forsøket leia av Jacob Naadland. Det handla om at kroppsøvingsfaget sitt innhald skulle vere samvær, samhandling og kreative bevegelsesløysingar framfor konkurranse og kappestrid. Dette var ei bryting med den dåverande tradisjonelle kroppsøvinga som bestod av disiplin og instruksjon (Engelsrud, 2021, s. 34–35).

Læreplanen som kom i 1997 var ein målstyrt læreplan som hadde klare målformuleringer, og kvart fag fekk sin eigen læreplan (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 22). Hovudemna i kroppsøvingsfaget var idrett, friluftsliv, dans, leik og sansemotorikk. Dei sentrale målområda i faget var uttrykk som å «glede seg over å være i rørsle», «utvikle eit positivt kroppsbilete» og «meistre eit breitt utval aktivitetar», i tillegg til at læreplanen vektla at elevane skulle oppleve bevegelses- og meistringsglede (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 24).

Kunnskapsløftet kom i 2006 og var den første læreplanen som tal for både grunnskulen og vidaregåande skulen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 25). Denne læreplanen representerer eit skifte frå innhaldsbasert læreplan til kompetansebasert læreplan. Utdanningsdirektoratet beskriver kompetanse som «evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det omhandlar med andre ord ikkje berre om kva ein kan eller kva ferdigheiter man innehar, men kva man klarar å utrette med kunnskapen og ferdigheitene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 25). I kunnskapsløftet kjem elevmedverknad til uttrykk gjennom eit eige kapittel i *prinsipper for læring*. Det blei i tillegg nemnd i læringsplakaten som presiserte skulens ansvar for elevane sitt læringsarbeid kopla opp mot tilpassa opplæring. Den synleggjorde også skulen sitt ansvar for danning

av elevane ved å sette søkelyset på utvikling av sosial og kulturell kompetanse. Danningsaspektet kom også tydeleg fram under formål med faget, der det står; «Kroppsøving er eit almenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Likevel ville danning få ei endå større rolle i fagfornyinga.

I dag er læreplanane for kroppsøvingfaget delvis basert på nasjonale og internasjonale anbefalingar for fysisk aktivitet, og dei inneheld ulike mål for fysisk form og helse. Dei omfattar element som kosthald og ernæring, førstehjelp og livredning, og sikkerheit i forbindelse med ulike fysiske aktivitetar. I tillegg inneheld læreplanen kjerneelement og sentrale verdiar som omhandlar mykje meir enn berre det fysiske. Det er også tverrfaglege tema som er overordna for alle fag, og dette kjem vi til å gå endå nærmare inn på i neste delkapittel. I nyare tid har kroppsøvingfaget utvikla seg til å omfatte et bredt spekter av aktivitetar og idrettar, inkludert lagidrettar som fotball og basketball, individuelle idrettar som symjing og friidrett, samt uteaktivitetar og naturferdsel. Målet er at igjennom læreplanen så skal kroppsøvingfaget bidra til at elevane skal oppleve glede, meistring og inspirasjon gjennom å utføre ulike aktivitetar saman med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Fagfornyinga LK20

Den norske skulen har som mål om å gi barn og unge moglegeheiter for å utvikle seg personleg, sosialt, lære ny kunnskap og tileigne seg ferdigheitar. Elevane skal møtast med tillit, respekt og utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Ein av skulens hovudoppgåver er å bidra til danning, sosial meistring og gjer elevane til sjølvstendige individ som kan påverke si eiga framtid ved å ta ansvar og reflektere over vala dei tar (St.meld. nr. 30, 2003-2004)).

2.2.1 Danning i læreplanen

Kroppsøvingfaget skal no vere eit mindre "idrettsretta" fag, og heller vere eit fag der bevegelsesaktivitetar, leik, utforsking, medverking, innsats, fysisk aktivitet og psykisk helse skal stå sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanverket er noko vi er forplikta til å ha god kjennskap til og som vi skal undervise i tråd med. LK20 skal lesast grundig av kvar ein lærar slik at undervisinga kan sikre det forplikande lærarplanverk. Vi som kroppsøvingslærarar skal kunne grunngi og argumentere for dei vala vi tar for vår undervising ut ifrå læreplanverket, didaktiske og pedagogiske teoriar og modellar (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 38–39).

Overordna del klargjer også at skulen har både eit utdannings- og dannelsesansvar for elevane: «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner», og at «Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil seie at skulens praksis må gjenspegle utdannings- og dannelsespliktar i «skole- og klasse miljø, klasseledelse, lærerrolle, undervisning og vurdering» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 39). Ettersom kroppsøvingfaget er eit dannelsesfag kan det vere nyttig for oss som kroppsøvingslærarar å nytte oss av danningsteoretiske perspektiv når vi reflekterer over kva elevane skal lære i dette faget. Å ha eit dannelsesperspektiv når ein planlegg undervisning vil sei kva verdigrunnlag man vel å reflektere ut i frå (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 123). Brattenborg & Engebretsen (2021) seier at det er «viktig at kroppsøving planlegges, gjennomføres og begrunnes ut fra et overordnet dannelsesperspektiv, da dannelsesspørsmål også er samfunnsspørsmål» (s. 123). Vidare vil vi belyse korleis dannelsesperspektivet i kroppsøving er framstilt i gjeldande læreplanverk (LK20) gjennom utsegn som:

«Kroppsøving skal bidra til å gi elevene høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

«Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

«Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

«... gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

«I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Ut i frå desse utsegna kan ein seie at danning er eit sentralt didaktisk omgrep i dagens kroppsøvingfag og i læreplanverket LK20. Det er viktig at vi kontinuerleg reflekterer over kva som er meiningsfullt innhald i faget, og at det teoretiske perspektivet på danning vil hjelpe oss som kroppsøvingslærarar i denne refleksjonen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 126). Vi ser også under *fagrelevans og sentrale verdiar*

at opplæringa skal vere med på å danne elevane gjennom samarbeid, forståing og respekt for kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.2 Elevmedverknad i læreplanen

Elevmedverknad kjem tydeleg til syne i den overordna delen under *prinsipper for skolens praksis – et inkluderende læringsmiljø*. Der står det at skulens praksis må bli prega av elevmedverknad, og at elevane både skal ta medansvar og medverke i læringsfellesskapet som blir skapt saman med lærarar. Det står også i overordna del under *opplæringens verdigrunnlag* at “skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Saman med den nye læreplanen kom det også eit nytt kjerneelement kalla *deltaking og samspel*, som underbyggjer viktigheita av elevmedverknad i kroppsøvfingsfaget: “I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–3).

2.2.3 Demokrati og medborgarskap

Demokratiet har sida det blei oppfunne i Aten vert nært knytt til danning. Hovudtanken er at ein danna befolkning klarar å styre seg sjølv på ein fornuftig måte. Østerud, Selle og Engelstad (2003) kategoriserer demokratiet inn i fire ulike fortolkningstradisjonar. Dei to klassiske fortolkningstradisjonane er demokrati som styreform, og demokrati som rettigheter og rettsstat (Østerud et al., 2003). Desse blir ofte omtalt som *det representative demokratiet*. Dette kjenneteiknast ved at den enkelte «bruker stemmeretten for å stemme på de politikere og det partiet som borgeren mener representerer egne politiske interesser» (Stray, 2011, s. 26). Det har i seinare tid komen to nye demokrati-dimensjonar. *Demokrati som aktiv deltaking*, som også kan bli kalla *deltakardemokratiet*, går ut på at grupper eller personar som er ein del av demokratiet skal delta aktivt i demokratiske prosesser. Slike demokratiske prosesser kan vere politiske diskusjonar og debatter, stemme ved val eller vere medlem i organisasjonar eller politiske parti. Den siste dimensjonen *Demokrati som felles verdigrunnlag* omhandlar at alle medlem av eit demokrati skal utvikle ein felles demokratisk identitet. For at eit demokrati skal fungere godt må befolkninga støtte at demokratiske prinsipp skal følgast. Det er desse dimensjonane som er mest relevant for oss og vår oppgåve sidan dei omgår korleis vi kan handtere utfordringar knytt til demokratisk deltaking samt at dei omhandlar kunnskap, læring og tileigning av kompetanse og erfaringar elevar er nøyddde å oppleve i skulen (Stray, 2011, s. 28).

Citizenship er eit engelsk omgrep som har ei tosidig betydning. Det skiljast mellom *citizenship* som *status* og *citizenship* som *rolle*. Når vi skriv som *status* meiner vi som ein tildelt nasjonal, juridisk status, med andre ord som å ha statsborgarskap. *Citizenship* som *rolle* er derimot i stor grad påverka og styrt av

samfunnets sosiale, kulturelle og politiske forhold (Stray, 2009, s. 65). Stray (2009) fortel vidare at denne *rolla* omhandlar korleis man deltar i eit samfunn, og omhandlar meir handlingane til individet i staden for at individet har rettigheter som ein statsborgar. Når vi omset det til norsk får det ei anna betydning. Dette ser vi ved at statsborgar og medborgar har to ulike definisjonar. Medborgaromgrepet er meir knytt til rolla som Stray forklarar at har ein handlingsdimensjon medan statsborgar er ein status man har, og med denne statusen følg det med rettigheter som å ha moglegheit til å få utdelt pass (Stray, 2009, s. 66).

Medborgarskap inneberer med andre ord meir enn å vere ein innbyggjar i eit demokrati med statsborgarlege rettigheter som stemmerett. Det betyr å ha ein fullverdig deltaking, å bli inkludert og kunne bidra og påverke. Vi meiner med bakgrunn i dette at barn og unge ikkje berre er komande medborgarar, men allereie demokratiske medborgarar. Det er det enkelte mennesket som er kjernen i eit kvart demokrati.

Demokrati og medborgarskap har også ei sentral rolle i dei ulike læreplanane. I den overordna delen er demokrati og medborgarskap eit av dei tre nye tverrfaglege tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sæle & Hallås (2020) løfter fram det som står under *demokrati og medverking* i overordna del for LK20: «skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Det innebærer at de skal erfare at de blir hørt og får medinnflytelse i læringen» (Sæle & Hallås, 2020, s. 88). Det er derfor viktig at å gi elevane moglegheit for dette. Elevane skal i tillegg praktisere ulike former for demokratisk deltaking og medverking i det daglege arbeidet i faga. Det var derfor overraskande at utdanningsdirektoratet valde å fjerne demokrati og medborgarskap frå kroppsøvningsfaget i det siste høyringsutkastet. Grunngevinga som blei gitt var at det var for mange tverrfaglege tema i kroppsøvningsfagets læreplanar, og at det var ein rein kvantitativ grunn for dette (Sæle & Hallås, 2020, s. 89). Det var ikkje overraskande når det kom reaksjonar på dette frå kroppsøvningsfagleg hald. Ved å sjå på fleire aspekt ved læreplanen ser Moen & Bjørke (2019) at det er motstridande å fjerne demokrati og medborgarskap frå kroppsøvningsundervisinga når fagets fagrelevans og kjerneelement byggjer opp på sentrale demokratiske prinsipp. Kroppsøvningsfaget tilbyr ein unik moglegheit til å la elevane i større grad praktisere og reflektere rundt kva demokrati og medborgarskap er i forhold til dei andre teoretiske faga kvar omgrepa blir meir teoretisert. Demokratitenking er ein sentral del av danningprosessen i kroppsøvningsfaget, og faget kan med sine samhandlingsaktivitetar «tilby unike muligheter for å erfare «demokrati og medborgerskap» i praksis» (Westlie et al., 2019).

2.3 Tidelegare forskning

For å finne fram til relevant forskning gjennomførte vi eit litteratursøk i søkemotorane «Oria» og «Google Scholar». Orda vi nytta i søka var *Meningsfull *opplevelse *Meaningful *Experience *Elevmedvirkning *Student participation *Danning *Dannelse *Medbestemmelse *Val *Kroppsøving *Physical *Education. Dei ulike orda blei brukt i ulike kombinasjonar for å prøve å finne mest mogleg litteratur. I byrjinga las vi gjennom titlar og samandrag for å sjå kva som kunne vere relevant for vår oppgåve. Fylgjande inklusjonskriterier blei nytta for å spesifisere og avgrense søka, samt sikre at kvaliteten på artiklane var høg:

- Fagfellevurdert forskingslitteratur
- Norsk eller engelsk språk

Ni artiklar blei vald ut etter at litteratursøk og seleksjonsprosessen var gjennomført for å gjer ein grundigare gjennomgang. Etter å ha lest igjennom desse sat vi igjen med fire artiklar, i tillegg til ei masteroppgåve som rettleiarane våre foreslo. Vi kjem no til å presentere desse under.

2.3.1 Kroppsøving som dannelsesfag

Sæle (2017) publiserte artikkelen “Kroppsøving som dannelsesfag” før *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* kom. Her trekker Sæle fram at det er elevane som mistrivast i kroppsøvingfaget. Han viser til Flagestad & Skislands (2002) som legg fram at ein av grunnane til at elevane mistrivast i faget er manglande elevinnflytelse og at mange lærarar fyller undervisinga med tradisjonelle idrettar som dei sjølv har drevet med, som igjen førar til at idrettsfokuset i faget tar stor plass. Han poengterer også at kroppsøvingfaget praktiserast som eit «teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag lagt meir til rette på guttenes enn på jentenes premisser» (Sæle, 2017b). Vurderinga i faget blir også påverka av dette, der det framleis heng igjen frå slik kroppsøvingfaget har vert tidlegare med omfattande test- og vurderingsregime i staden for å ha eit større fokus på kompetansemåla i faget. Dette medfører at elevane ikkje vil få moglegheit til å påverke eller bli bevisst over sin eigen lærings- og dannelsesprosess.

2.3.2 Meiningsfulle opplevingar i kroppsøvingfaget

Engbretsen (2021) argumentera også for at sjølv- og medbestemming saman med demokratiske og medverking, er viktig for at elevane kan oppleve meiningsfull deltaking og auka motivasjon for faget (s.127). Meiningsfull deltaking kan vere det å la elevane ta del i planlegging av aktivitetar og vurdering av undervising. Det er også viktig å erkjenne at det kan vere utfordringa knytt til å invitere elevane med i medbestemming. Eit utfordrande tema er å lære å akseptere at ynskja deira ikkje alltid vil bli innfridd, og at kompromiss må inngåast. Likevel, med gode argument frå elevane og med engasjement kan elevane

oppleve at deira stemmer blir høyrd og at deira innsats og medbestemming gjev auka motivasjon og engasjement for faget. Walseth, Engebretsen & Elvebakk (2018) understrekar også viktigheita av å gi elevane moglegheit til å vere aktive i planlegging og gjennomføringa av undervisinga. Dette gjeld spesielt for dei elevane som mislikar faget sidan lærarane også har eit ansvar for deira danning. Dei meiner at medverking bidrar til at elevane får meningsfulle opplevingar og auka motivasjon for faget, og ved å gi elevar moglegheit til å ta del i planlegging og gjennomføring av undervisinga, kan elevane utvikle ei kjensle av medbestemming og medverking, samtidig som dei får oppleve og lære måtar å kommunisere for å løyse konflikhtar og regelproblematikk (Walseth et al., 2018).

2.3.3 Når ambisjon møter tradisjon

I rapporten til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) får vi eit innblikk i korleis elevane opplev lærarens undervising i kroppsøvingstimane. Tittelen *ambisjon møter tradisjon* viser til kroppsøvingsfagets ambisjonar i læreplanen ikkje alltid gjenspeglast like godt i praksis. Faget er tradisjonsrikt og det ser ut til at mange av disse tradisjonane heng igjen både i innhald og måten det blir undervist. I innhaldet er det ballspel og grunntrening som dominera medan dans og moderne aktivitetar er nærmare fråverande. I forhold til undervisningsmetodar ser man at lærarstyrt undervising dominerte mest og var det elevane opplevde som mest vanleg. Det var også fråverande at elevane fekk vere med å medverke (Moen et al., 2018). Desse funna samsvarar også med resultatane Moen med fleire fant i studien frå 2015 (Moen et al., 2015). Her fann dei også at elevar ofte opplev at undervisinga er lærarstyrt, samt at elevane lærer av kvarandre i kroppsøvingstimane. Det var sjeldan at elevane kunne velje kva dei ville gjere i kroppsøvingstimane. Likevel viste det seg at fleire av elevane i stor grad likte at læraren styrer undervisinga, sjølv om dei ynskja å medverke meir (Moen et al., 2018; Moen et al., 2015). Vi forstår det slik at det er ein skilnad i korleis elevane opplev undervisinga, og korleis dei ynskjer at undervisinga skal vere. I studien var det forskjell i svara frå gutane og jentene. Fleire av jentene meina at gutane fekk vere med å bestemme meir kva innhaldet skulle vere. Det var ofte ballspel, sirkeltrening og leik som elevane meinte at dei "ofte" hadde, og dette var aktivitetar gutane likte betre enn jentene. Medan moderne aktivitetar og dans var meir fråverande, og var oftast det jentene ynskja skulle vere innhaldet for undervisinga. Vi ser derfor at det er forskjell i kva interesser barna har, og om deira interesser blir møtt (Moen et al., 2018; Moen et al., 2015).

2.3.4 Attitudes towards motivation for PE

Forsking viser også at sportsdiskursen har fått ei for stor rolle i kroppsøvingsfaget. Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) indikerer at slik kroppsøvingsfaget er i dag, ikkje opplevast som meningsfullt for alle elevar. Dei viser til at idrettsperspektivet i faget kan for nokon virke mot si hensikt dersom dei ikkje deltar på fritida i organiserte konkurranseidrettar. Dette gjeld spesielt blant jenter. Kroppsøvingsfaget har

forbetringspotensiale når det kjem til å redusere det misforholdet mellom kva elevane møter og kva elevane ynskjer å ha i faget. Vidare påpeiker dei at kroppsøvningsfaget må endrast og intervensjonar, tiltak og prosjekt må ha eit sikte på å optimalisere den relasjonen som er mellom kroppsøvningsfaget og elevane (Säfvenbom et al., 2014). Walseth, Aartun & Engelsrud (2015) sin artikkel "Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction" viser mykje til det same som Säfvenbom med fleire kommenterer. Dei understrekar at gutane dominera i kroppsøvningsundervisinga på grunnlag av at sportsdiskursar framleis dominerer. Jentene ynskjer gjerne at kroppsøvningsfaget skal vere meir i tråd med fitnessdiskursen, og trekker fram at det er utfordringar knytt til jentenes identitetsdanning på grunnlag av dette (Walseth et al., 2015). Annerstedt (2008) poengterer også at kroppsøvningsfaget er eit aktivitetsretta fag framfor eit læringsfag (Annerstedt, 2008). Vi ser også at mykje forskning kritiserer at kroppsøvningsfaget ikkje passar for alle elevane, sjølv om det skal vere ein multiaktivitetsmodell som skal gjere dette, der fokuset i kroppsøvningsundervisingane er på eit utval idrettsaktivitetar (Oliver & Kirk, 2015). Moen (2011) på den andre sida kjem med kritikk til lærarutdanninga for å oppretthalde det tradisjonelle idrettsfokuset, i staden for å utvikle kritisk blick og refleksjon på undervisingspraksisen blant studentar (Moen, 2011). Vi ser derfor at sportsdiskursen i kroppsøvningsfaget enno blir diskutert og kritisert, og at det framleis tar stor plass i faget.

2.3.5 «Jeg vil velge selv»

Aarskog (2014) gjennomførte ein studie der han belyser elevars erfaringar rundt det å ha valfriheit i kroppsøving. I studien fekk elevane sjølv lov til å velje innhaldet i kroppsøvningsundervisinga, og blei i ettertid intervjuet for å få løfta fram elevanes erfaringar. Resultata viser at det var individuelt kva elevane erfarte. Fleirparten av elevane likte å velje sjølv og opplevde at dei lærte meir og trivdas betre i timane når dei kunne gjer det dei sjølv synast var interessant og morosamt. Likevel var det nokre av elevane som likte ordinær undervising betre, og at dette var i samanheng med at dei lærte meir i slik undervising. Studien viser også at å ta val er eit «stort og mange fasettert fenomen» som ikkje er så enkelt som man kanskje skulle tru. Studien tar i tillegg opp viktigheita av at elevar lærar seg å velje reflektert og fornuftig, og at det å ha valfriheit er noko som er nødvendig at elevane lærer. Å nytte eit undervisingsopplegg som gir elevane valfriheit visast gjennom denne studien at kan ha pedagogisk verdi ved å ta elevanes interesser som utgangspunkt for aktivitet, vegleia refleksjon og tileigning av ulike erfaringar (Aarskog, 2014).

2.3.6 Oppsummering av tidlegare forskning

I artikkelen til Sæle (2017) viser han til at fleire elevar mistrivast i faget på grunn av manglande elevinnflytelse og det tradisjonelle idrettsfokuset som pregar undervisinga. Dette førar til at elevane ikkje

får moglegheit til å påverke si eiga læring og danningprosess. Engebretsen (2021) argumentera for at sjølv- og medbestemming er ein viktig faktor for auka motivasjon i faget, og at å la elevane ta del i planlegginga og vurderinga av undervisinga kan bidra til ei meir meningsfull deltaking. Walseth et al. (2018) påpeikar at sjølv om kroppsøvingfaget har ambisiøse mål i læreplanen er undervisinga framleis prega av tradisjonelle idrettar og lærarstyrt undervising, og at det er behov for endring i innhald og undervisningsmetodar. Aarskog (2014) fant i sin studie at elevar har ulike opplevingar rundt det å skulle ta val rundt utøving av kroppsøvingundervising, men at fleire av elevane som deltok i studien hadde positive opplevingar rundt dette og følte dei lærte og trivdas betre. Det var likevel også elevar som likte ordinær lærarstyrt undervising betre.

3 Teori

I følgjande kapittel kjem vil til å presentere teorien vi har nytta. Vi kjem no til å gjere greie for omgrepet danning for å få ei heilskapleg forståing av omgrepets betydning. Vidare kjem vi til å vise til Klafkis kategoriale danning. Vi kjem også til å gå gjennom sentrale omgrep i klafkis dannelsessteori og sjå samanhangen mellom desse.

3.1 Danningomgrepet

Danning er ein kompleks og dynamisk prosess, då den blir påverka av utdanning, oppdraging og miljø, og den gjev uttrykk for korleis vi skal anvende utdanninga vår. Omgrepet kan knytast til «ulike kunnskapar, praksisar, haldningar og verdiar som gjer seg gjeldande i eit samfunn» (Sæle, 2017a, s. 24). Vi forstår danning i skulekontekst som noko som skal få elevane til å tenkje sjølv, at dei ynskjer å tileigne seg kunnskap, at dei skal vere reflekterande og vurderande, samt at dei skal kunne ytre meiningar og vere spørjande. Dette er også nødvendig for at dei skal kunne fungere godt i samfunnet. Formålet med danning er å fremje ei livslang utvikling av personlegdomen. Ved å leggje opp til dette i kroppsøving kan man bidra ansvarleg og solidarisk til den fortsette utviklinga av eit demokratisk samfunn, samt hjelpe elevane med å gradvis utvikle seg til eit meir sjølvstendig og kritisk tenkjande individ som handlar autonomt (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118).

Det er derimot viktig å skilje mellom danning og utdanning. Ulvik (2007) forklarar utdanning som noko meir handfast enn danning, ettersom at ved å ta ei utdanning kan vi vanlegvis dokumentere for at vi har skaffa oss kunnskap og ferdigheiter for å løyse ei bestemd oppgåve. Danning på andre sida er ikkje like lett å fastsette (Ulvik, 2007). Omgrepet har den siste tida fått auka merksemd som eit sentralt omgrep i pedagogikken (Foros, 2012). Ifølgje Hogstad (2022) omhandla danning «forminga av menneskets

personlighet, oppførsel og moralske holdninger gjennom oppdragelse, miljø og utdanning» (Hogstad, 2022). Elevar skal tileigne seg dei verdiane som er i samfunnet, og ein viktig del av læraren sin jobb er å leggje til rette slik at dei kan utvikle sitt personlege eg. Ulvik (2007) påpeiker samanhengen danning har til korleis menneske stiller seg til kulturen. Vi har utvikla vår eigen kulturelle sjølvforståing og praktiserer denne gjennom aktivitetar og dialog. Dette gjev oss nye perspektiv på verda som er forpliktande og kan endre våre haldningar. Kontakta mellom individ og kultur bidrar til å utvide vår forståingshorisont (Ulvik, 2007). På grunn av den nylege merksemda til dannelsingsomgrepet har Klafkis kategoriale danningsteori blitt aktualisert både i pedagogiske og fagdidaktiske samanhengar (Staum, 2018). Ifølgje Engebretsen (2021) skal danning bidra til å klargjere og reflektere verdigrunnlaget for kroppsøvningsfaget (Engebretsen, 2021, s. 123).

3.2 Klafkis kategoriale danning

Klafki (2001) var ein tysk pedagog og didaktikar som har hatt stor innflytelse på korleis danning blir sett på i dag. Ifølgje han er danningsspørsmål eit samfunnsspørsmål (Klafki, 2001a, s. 66). Med denne påstanden meiner han at det er samfunnets utvikling som er avgjerande for dannelsingsprosessen. Opplæringa i skulen skal danne heile mennesket og gjere elevane til sjølvstendige samfunnsborgarar, og det er derfor viktig å sjå på utviklinga i samfunnet opp imot dannelsingsprosessen. Klafki ser blant anna på danning som ei utvikling av dei tre grunnleggjande evnene; medbestemming, sjølvbestemming og solidaritet. Han meiner desse omgrepa heng nøye saman (Klafki, 2001). Ifølgje Engebretsen (2021) fungerer synet til Klafki godt i ein kroppsøvningskontekst ettersom det representerer eit heilskapleg syn på danning (Engebretsen, 2021, s. 128)

3.2.1 Allmenndanning

Grunnopplæringa i skulen skal byggje si verksemd på allmenndanning. Allmenndanning er ifølgje Klafki danning som må vere «for alle». Han går utifrå at sjølvbestemming står sentralt i innhaldet til danning, og at det er ein føresetnad for demokrati. Alle skal få moglegheit til å ta hand om sitt eige liv, til å anvende og erfare sjølvbestemming (Engebretsen, 2021, s. 138). Klafki (2001) påstår at danningsteori og dannelsingspraksis må orientere seg etter grunnstrukturar og krav som fastsettast av utviklingsprosessen i samfunnet. Ved å forklare danning slik bevisstgjær og pålegg vi skulen eit samfunnsansvar når det kjem til danning av elevane ved å legge ansvar på at samfunnet og skulesystemet skyldar den yngre og vaksande generasjonen at vi heile tida skal streve for at skulen skal vere human og rettferdig (Klafki, 2001, s. 100). Skulen skal vere ein plass der elevar får vere med å utforme erfaringar som er meiningsfullt for dei, slik at det kan hjelpe dei til å utvikle nødvendige verdiar, haldningar og evner. Dette vil gjere elevane i stand til å kunne meistre framtidige oppgåver (Nabe-Nielsen, 2001, s. 100).

Kroppsøvningsfaget som heilskap er i høve Klafki (2001) ein viktig og naturleg del av allmenndanning. Vi må forstå samanhengen mellom læring og undervising som ein interaksjonsprosess der elevane, med støtte frå lærar, kan tileigne seg sjølvstendige erkjenningsformer, vurderings-, handlings- og bedømmingsmoglegheiter slik at dei kan vere reflekterande og ta stilling til si eiga samfunnsmessige og historiske verkelegheit. Vi må ta utgangspunkt i å tene ei meiningsfull, oppdagande og forståingsfremjande læring (Nabe-Nielsen, 2001, s. 20), og for at undervisinga skal vere meiningsfull meiner Klafki (2001) at det er nødvendig at undervisinga har ei forankring i danningsteori. Engebretsen (2021) hevdar at vi må ha eit danningperspektiv på kroppsøvningsundervisinga og at sidan undervisinga vil gå føre seg i eit fellesskap, må også lærarrolla og læringsmiljøet utviklast utifrå eit danningperspektiv (Engebretsen, 2021, s. 140).

3.2.2 Formal- og material danning

Danningsomgrepet har igjennom tidene blitt plassert i to hovudkategoriar: Material- og formal danning. Desse to har blitt sett på som to store polare grupper (Klafki, 2001). Klafki (2001) har kritisert desse to retningane for å vere ein-sidede og for deira manglande didaktikk. Dette førte til at han forsøkte å integrere fruktbare element innanfor begge retningane i det han kalla kategorial danning. Før vi går innpå dette kjem vi først til å greie ut om formal- og material danning.

Formal danning rettar fokuset på subjektets utvikling av personlege eigenskapar, der danninga skjer på det "indre plan" hos læringssubjektet (Sæle, 2017b, s. 180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). Når vi ser formal danning i skulekontekst så er formal danning elevsentrert og er oppteken av elevens føresetnadar og moglegheiter der elevane skal lære av og gjennom deltaking. Elevens erfaringar, innsikt og opplevingar står derfor i sentrum. Elevane kan igjennom formal danning oppleve glede og trivsel i aktivitetar. Med vekt på elevsida av danning, kan vi sjå på verdien av kroppslege og personlege erfaringar i bevegelse (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7). Dette kan ha ein utdanningsmessig verdi i seg sjølv. Stolz (2014) meiner at elevanes oppleving og kroppslege involvering i faget, der elevane finn ut kva dei verdsett i aktivitetane, er nødvendig for at dette skal kunne sjåast som ein verdi i utdanninga (Stoltz, 2014, s. 30). Standal (2015) påpeiker også at verdien ved kroppsøvningsfaget ligg i at elevane skal bli oppmerksame på sine eigne bevegelseserfaringar med kroppen, samt at faget skal gjere det mogleg for at elevane skal kunne setje ord på desse erfaringane (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7; Standal, 2015, s. 58).

Klafki delar den formale danninga inn i to grunnteoriar: den *funksjonelle danninga* og den *metodiske danninga*. Den funksjonelle danninga ser på potensialet eleven har til å reflektere kritisk, tenkje, føle, og å gjere moralske vurderingar. Klafki (2001) meiner at desse potensiala ligg latent i elevane (Klafki, 1996, s. 180). Den metodiske danninga legg vekt på danningprosessen til eleven. Det er igjennom metodane som

eleven anvende og tileigna seg dei klarar å meistre store mengder med innhald. Funksjonell- og metodisk danning dannar saman grunnlaget for Klafkis formale danningsteori.

Material danningsteori fokuserer på det objektive, som haldningar, kunnskap og ferdigheiter (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). I skulekontekst er material danning det faglege innhaldet som elevane skal lære noko om (Brekke, 2010; Foros, 2012; Nordahl, 2010). For at innhaldssida skal vere dannande forklarar Aggerholm & Standal (2018) at elevane må kunne tileigne seg kunnskap om aktivitetane som praktiserast i faget, og om ulike praksisar som er i den norske bevegelseskulturen (s. 8).

Også material danning delast inn i to grunnformer: den danningsteoretiske *objektivismen* og den *klassiske danningsteori*. Den danningsteoretiske *objektivismen* ser vitenskap som einaste gyldige kunnskap som skal prege undervisinga (Hohr, 2011, s. 165). Det vil seie at det er eit forhandsbestemt objektivt innhald som skal tas imot i sin objektive form (Aggerholm & Standal, 2018, s. 4). Den *klassiske* danningsteorien stiller seg kritisk til objektivismen på grunn av dens manglande pedagogiske verdi (Klafki, 1996, s. 175). Det klassiske er ein prosess der eleven skal tileigne seg dei verdiane, tolkingane og tenkjemåtane som tilhøyrar det fellesskapet vi alle er ein del av (s. 176). Det er det samfunnsmessige og kulturelle innhald som viser til menneskets, samfunnets eller fellesskapets verdiar, identitetar og haldningar (Hohr, 2011, s. 165). Desse to grunnformene skal også i høve til Klafki (2001) hengje saman i den materiale danningsteorien.

3.2.3 Kategorial danning

Grunnstamma i Klafki (2001) sin didaktikk er kategorial danning. Kategorial danning er resultatet av ein prosess der material- og formal danningsteori møtast. Klafki omtalar dette som «den dobbelsidige opning» der danningprosessen blir oppfatta som ein open formidlingsprosess mellom eleven og den naturlege og historiske verda (Klafki, 2018, s. 38 Klafki, 2001). Innhaldet (det materiale) og utvikling av metodeferdigheiter og evner (det formale), det objektive og subjektive, er for Klafki uløyselig knytt saman (Klafki, 1965, s. 38–39). I undervising må vi kunne formidle ei forbinding mellom eleven som subjekt og den objektive verkelegheita. For at man skal kunne lykkast med dette møtet er det avgjerande å knytte undervisningsinnhaldet til elevanes grunnleggande erfaringar (Klafki, 2001, s. 18). Dette kan man gjer ved å leggje opp til at elevane skal tileigne seg kunnskap, få vekst og utvikling av eigen personlegdom gjennom å reflektere, ha dialogar, få innsikt og undre. Vår didaktiske forståing av korleis innhaldet på best mogleg måte kan formidlast til elevane vil bli påverka av dette (Klafki, 2001b, s. 184). Dette kan komme til syne gjennom å ha medverking og samarbeid som reiskap for å få ei undervising som skapar eit godt læringsmiljø og trivsel. Elevane må få moglegheit til å medverke og kunne ta eigne val i eit fellesskap, for å kunne arbeide med og lære om elevmedverking.

3.2.2 Viktige omgrep i Klafkis dannelsessteori

Klafki vidareutvikla den kategoriale danninga med å leggje til hovudmåla: *sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet* (Staum, 2018, s. 49). Desse tre omgrepa har ein sentral plass i pedagogisk praksis og teori, og i Klafkis danningsteori er det ei klar samanheng mellom desse ferdigheitene. Han meiner at man er nøydd å arbeide med desse for å oppnå kategorial danning, der elevanes eigenaktivitet blir vektlagt i danningprosessen (Klafki, 2001). Kroppsøvningsfaget er også i høve til Brattenborg & Engebretsen (2021) godt egna for å kunne utvikle elevanes evner til medbestemming, sjølvbestemming og solidaritet, samtidig som dei er grunnleggjande i danningperspektivet (s. 140).

Sjølvbestemming handlar om at kvart enkelt menneske skal utvikle evna til å bestemme over sine egne livsvilkår, samt sine egne meiningar om menneskelege, etiske og religiøse spørsmål (Klafki, 2001a, s. 69). Ved å gi elevar moglegheita til å kunne ta egne val og avgjersler i si eiga læring kan dei utvikle kompetanse på ein meningsfull måte. Det er også ein viktig føresetnad for ein demokratisk pedagogikk, der elevane får vere aktive deltakarar i si eiga læring og tar ansvar for si eiga utvikling.

Medbestemming er noko alle har krav på og moglegheit for, samtidig som man har eit ansvar for å påverke fellesskapets kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold (Klafki, 2001a, s. 69). Skulen har eit ansvar om å gjere elevane bevisst på viktigheita av å vere medverkande og medbestemmande for å ta vare på og utvikle den demokratiske styreforma (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s 40). Ved medbestemming i kroppsøvningsundervisinga kan man gi elevane moglegheit til å påverke innhaldet i undervisinga og delta aktivt i prosessen med å gjennomføre og planlegge aktivitetane. I tillegg til dette kan det å involvere elevane i evalueringa av undervising gjere at elevane føler seg høyrd. Ved å gi elevane moglegheita til å kunne uttrykkje seg skriftleg eller muntleg om undervisinga, og la dei delta i bestemminga av innhald kan elevane utvikle ei kjensle av medbestemming og medverking (Møller, 2016, s.163).

I følgje Klafki (2001) kan sjølvbestemming og medbestemming berre anerkjennast når vi koplar dei til solidaritet. Solidaritet indikerer at kvart individ er forplikta til å vere ein del av fellesskapet (Klafki, 2001a, s. 69). Når vi ser på solidaritet i skulen, så handlar det om at å skape eit fellesskap der alle elevane kan støtte og hjelpe kvarandre. Dette kan oppnåast ved å legge opp til aktivitetar som fremjar blant anna samarbeid, samtidig som man oppmuntrar elevane til å vise empati for andre, hjelpe kvarandre og gi kvarandre positiv feedback. Ved å leggje opp til solidaritet vil elevane ha moglegheiter for å lære verdifulle ferdigheiter som å samarbeide, vise empati og respekt for kvarandre. Dette vil ikkje berre hjelpe dei med å lykkast i skulen, men og i deira sosiale liv og i samfunnet som ein heilheit (Engebretsen, 2021, s. 136).

Det er og avgjerande at elevane utviklar evne til medbestemming, sjølvbestemming og solidaritet då det er grunnleggjande for utvikling og vedlikehald av demokratiet (Engebretsen, 2021, s. 46). I eit demokrati er

det viktig at alle kan gi uttrykk for sine egne meningar, samt utfordre og diskutere desse meningane. Eit overordna mål for danning er demokrati- og samfunnsdeltaking. Danning og demokrati heng derfor klart saman (Engebretsen, 2021, s. 132). På grunn av dette er det viktig å leggje opp til elevmedverknad i undervisinga slik at elevane opplev og erfara kva demokrati betyr i praksis. Det er avgjerande at elevar skal ha ei forståing av dette sidan det er ein del av det dannelsingsoppdraget skulen har fått i frå samfunnet; å utvikle og danne framtidige nyttige og deltakande samfunnsindivid. Å ha ei underliggjande forståing av desse omgrepa vil også hjelpe lærarar til leggje opp til danning i kroppsøvingsundervisinga.

Refleksjon er også eit viktig omgrep i Klafkis danningsteori. Refleksjon definerer vi som ei form for ettertanke. Det er nødvendig å kunne reflektere for å fullføre ein læringsprosess, sjølv om læringa allereie har blitt igangsett gjennom samspelet med omgjevnadane (Illeris, 2012, s. 90). Dette kan vi også sjå igjen i Klafkis (2001) kategoriale danning, der han også ser refleksjon som nødvendig for å kunne fullføre læringa. Det er avgjerande at elevane får øve seg på refleksjon og kritisk tenking for å kunne adressere nøkkelspørsmåla om solidaritet, medbestemming og sjølvbestemming. Det er derfor viktig å ha ei didaktisk forståing av korleis undervisningsinnhaldet kan formidlast på best mogleg måte til elevane (Klafki, 2001b, s. 184).

Å få elevane til å reflektere er nødvendig for at dei skal kunne utvikle forståing for korleis det dei lærer i faget kan brukast vidare i livet. Eit allment mål for sosialisering og danning er å lære å lære. Dette er også sentralt for eit moderne dannelsesideal, der elevar skal evne å reflektere over hensikta med det dei har lært, korleis dei lærer og det dei lærer. Dette kan man sjå i samanheng med det sosiokulturelle læringsperspektivet, der læring inneber å gå frå å meistre noko til å lære å snakke og tenkje om det - altså metakognisjon (NOU 2015: 8, 2015, s. 10). Ifølge Klafki skal all undervising gi elevane eit bevegelsesreportoar og ein kroppsleg meningsfull læring over tid, der elevane kan arbeide med å reflektere over seg sjølv og eigen læring (Klafki, 2001). Refleksjonar og beskrivingar elevane gjer undervegs i undervisinga er nødvendig kompetanse. Øving og reflektering over utfordringar kan bidra til djupnelæring og bevegelsessglede i eit langsiktig perspektiv og dette er med på å skape meningsfull undervising (Aasland & Engelsrud, 2018). Elevanes evne til å reflektere er det som gir ein dannande effekt (Klafki, 2001).

4 Metode

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at metode er «veien til målet» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 140). Samla sett er ein samfunnsvitskapleg metode ein grundig og systematisk tilnærming for å forstå den sosiale verkelegheita gjennom innsamling, analyse og tolking av data for å forstå og utvikle kunnskap om forskingsspørsmåla (Johannessen et.al, 2021, s. 21). Den metodiske framgangsmåten er basert på ein

hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken tar sikte på å avdekke det djupare meiningsinnhaldet i subjektive opplevingar, medan fenomenologien meiner at kvar persons oppleving er autentiske og kan gi verdifulle innsikter i det fenomenet som studerast (Krumsvik, 2014, s. 25). I dette kapitlet kjem vi til å gjer greie for val av metode vi har gjort for å finne svar på forskingsspørsmålet vårt.

4.1 Val av metode

Innanfor samfunnsforskning er kvalitativ og kvantitativ forskning dei to vanlege tilnærmingane for å innhente og analysere informasjon frå samfunnet. Desse to tilnærmingane sjåast på som sentrale for å forstå ulike aspekt ved samfunnet (Tjora, 2017, s. 24). Sjølv om dei to metodane er forskjellig har dei begge til hensikt å undersøke og beskrive sosiale fenomen for å forstå dei betre. For å finne fram til rett metode for vårt masterprosjekt var vi nøydd til å sjå på korleis vi ville gå fram for å skape eit materiale. Forskingsspørsmålet vårt er todelt men med to opne spørsmål. På grunn av at spørsmåla er opne enda vi til slutt opp med å velje eit kvalitativt forskingsdesign. Vi valde kvalitativ metode ettersom vi er på jakt etter elevane sine oppfatningar, haldningar, verdiar og opplevingar innan kroppsøvingfaget. Vi ynskjer å få meir detaljert og utfyllande kunnskap om elevars oppleving i kroppsøving og det er derfor meir fordelaktig for oss å velje kvalitativ metode, framfor å få kvantifiserbar data gjennom kvantitativ tilnærming (Johannessen et al., 2021, s. 23). Vi ynskja å belyse begge delane av problemstillinga vår og vurderte at det var fordelaktig å gjennomføre både spørjeskjema og observasjon. Å nytte begge desse metodane vil vere til fordel for oss ved å skaffe oss detaljert og mykje data (Johannessen, 2021, s. 206). Det vil vere eit intensivt undersøkingsopplegg der vi vil hente inn mykje informasjon frå nokre få casar over kort tid (3 veker).

4.2 Vitskapsteoretisk posisjonering

I vår masteroppgåve ynskjer vi å forsøke og danne oss ei forståing av kva elevane opplev som meiningsfullt i ei undervising som fremjar medverking. For å få ei forståing av elevars oppleving og meiningar er det nødvendig å ha eit fenomenologisk perspektiv som vitskapsteoretisk posisjonering. Vi kjem i dette kapitlet til å gå igjennom omgrepa ontologi, epistemologi, fenomenologi og hermeneutikk som utgangspunkt for å forstå vårt vitskapsteoretiske posisjonering. Vi kjem vi først til å gå igjennom ontologi og epistemologi, og deira betyding for vår studie, så kjem vi til slutt til å gå inn på den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminga til oppgåva vår.

4.2.1 Ontologi og epistemologi

Omgrepa ontologi og epistemologi er to sentrale omgrep i utgreiinga av vår vitskapsteoretiske posisjonering. Ontologi handlar om korleis vi oppfattar vår verden, og på kva måte forskinga vår vil attskape verkelegheita. Epistemologi på den andre sida handlar om i kva grad kunnskapen vi får vil vere sann i denne verden (Jacobsen, 2015, s. 23). Det vil finnast ulike verkelegheitsoppfatningar som vil variere på tvers av sosiale, historiske og kulturelle kontekstar (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 14). Dette fører til at elevane som deltar i vårt prosjekt kan ha ei anna oppfatning av verkelegheita enn det vi har. Vi tar også utgangspunkt i at det vil vere umogeleg å skilje mellom elevane som studerast, og vi som forskarar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vi erkjenna at det finnes fleire verkelegheiter, og dette kan få konsekvensar for vår epistemologiske oppfatning. Etersom målet med forskinga vår er å løfte fram synspunkta til elevane, og forstå dei i lys av deira livsverd og deira erfaringar, vil forskinga gi oss nokon svar, men ikkje nødvendigvis svaret (Nilssen, 2012, s. 25). I kvalitativ forskning er i følge Postholm (2010) subjektiv kunnskap meir sentralt enn objektiv kunnskap (Postholm, 2010, s. 95). Vi oppfattar oss sjølve og elevane som betydingsfulle for kunnskapskonstruksjonen i forskingsprosessen, og sidan dette skjer i ein sosial konstruksjon vil den også vere subjektiv. Ein konsekvens for dette kan vere at andre forskarar som prøver å attskape vårt prosjekt vil kunne konstruere eit heilt anna kunnskapsinnhald enn oss. Det vil derfor vere nødvendig å reflektere over kor overførbart forskinga vår er til utanforståande, noko vi vil gjere under delkapittelet 6.6.3.

4.2.2 Fenomenologi

Vi meina at elevanes oppfatningar, meiningar, erfaringar og forståingar vil opplevast utifrå deira livsverd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fenomenologisk tilnærming i vår forskning vil rette eit fokus mot å forstå sosiale fenomen utifrå elevanes eigne perspektiv. Problemstillinga vår inneheld eit fenomenologisk perspektiv som har fokus på å undersøkje «Kva skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5. klasse til å ta val i undervisinga, og kva opplev dei som meningsfullt?». Her ser vi kunnskap som erfarings-basert og subjektiv. Ved å ha eit fenomenologisk perspektiv kan vi undersøkje korleis vala elevane tar kan påverke kva elevane opplev som meningsfullt i undervisinga. Vi vil på vår side forsøke å beskrive korleis elevane oppfattar sin verden, der vi igjennom observasjonar, samtalar og spørjeskjema ynskjer vi å tilnærme oss elevanes oppleving i kroppsøvingsundervisinga, og kva som skjer når elevane blir invitert til å ta val (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Det finnes ulike tilnærmingar og retningar innanfor fenomenologien. Vår studie er hermeneutisk-fenomenologisk ettersom at fortolking vil stå sentralt, som vil indikere at det også er ein hermeneutisk dimensjon. Det elevane skriv i spørjeskjemaet sitt kan ikkje forståast isolert frå handlingane dei utfører i undervisinga. Vi ynskjer å forstå og tolke svara deira og korleis dei oppfører seg i undervisinga i lys av den kulturelle og sosiale konteksten, samtidig som vi vil ta i betraktning dei erfaringane og

forutsetningane som ligger til grunne for kva elevane svarar i spørjeskjemaet sitt. Vi kjem også til å bringe inn teori i analysen for å belyse hypotesar som blei utleia utifrå funna (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Sjølv om vi ynskjer å forstå den subjektive opplevinga elevane hadde av undervisinga, vil tolkinga vår av materiale vere ein viktig del av analysen vår. I studien vår forsøker vi å forstå korleis elevane oppfattar ulike fenomen, samtidig som vi prøver å forstå og tolke situasjonar ut i frå den konteksten dei inngår i. Hermeneutisk fenomenologi medfører at vi forsøker å beskrive og fortolke elevanes meiningar og erfaringar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Observasjonane vi gjer kjem til å både vere subjektive og objektive med at vi notera ned kva som skjer i undervisinga (objektive), samt at vår fortolking av situasjonar også kjem til å stå sentralt (subjektive). Vår fortolking finner også sted i analyse- og diskusjonsdelen.

4.3 Deltakande observasjon

Når man gjennomfører deltakande observasjon inneberer dette at forskaren aktivt deltar i situasjonane man ynskja å studere, og til ei viss grad deltar saman med informantane (Thagaard, 2018). Gjennom slike observasjonar får vi moglegheit til «detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger» (Johannessen et al., 2021, s. 79). Ved å sjølv delta i undervisinga får vi oppleve elevane sine bevegelsar, handlingar og språkbruk i kroppsøvingsundervisinga på nært hald (Johannessen et al., 2021, s. 85), noko som vil hjelpe oss med å sjå om observasjonane vi gjer oss samsvarar med det elevane svarar i spørjeskjemaa etter undervisinga. Dette meiner vi også er med på å svare på forskingsspørsmålet vårt.

Fangen (2010) skil også mellom fleire ulike typar deltakarroller. Hovudgrunnen til at ho skil mellom ulike roller er at deltakande observasjon kan sjåast på som ein skala som går frå å berre observere til å berre delta (Fangen, 2010, s. 13). Den vanlegaste forskarrolla innan deltakande observasjon er delvis deltakande observatør. Her deltar man i den sosiale samanhengen med deltakarane, men ikkje i dei miljøspesifikke aktivitetane (Fangen, 2010, s. 74). Ho nemner også fullt deltakande observatør, her opplev og føler du deg som ein deltakar i staden for å berre observere andres deltaking (Fangen, 2010, s. 75). Eit siste eksempel er ikkje deltakande observatør. Å ha ei slik rolle inneberer at du berre observerer utan at du involverer deg i samhandlinga (Fangen, 2010, s. 77). I alle desse tilnærmingane vil man derimot kunne sei at vi alltid er deltakande ettersom vi er til stede og at det kan påverke situasjonen som blir forska på. Det var viktig for oss å tenkje over denne balansen mellom å delta i deira samhandling samtidig som vi var der for å studere og observere dei. Sidan vi var to stykk hadde vi moglegheita til å ha to ulike deltakarroller. Ein av oss hadde ei fullt deltakande observatørrolle ved å gjennomføre undervisinga, veileie og observere elevane. Vi ynskja å gjennomføre undervisinga sjølv for å bli ein del av elevane sin livsverd slik at vi fekk ei heilskapleg

forståing av det som skjedde i undervisinga. Den som ikkje gjennomførte undervisinga hadde rolla som delvis deltakande observatør sat på sida og observerte. Den som observerte deltok i den sosiale samhandlinga mellom elevane ved å småprate med dei og kunne svare på enkle spørsmål. Mellom kvar undervisingstime ville vi bytte roller slik at vi fekk variert kven som underviste og kven som skulle sitje på sida og observere. Ved å nytte begge desse rollene ville vi få to ulike perspektiv på observasjonane våre, samtidig som det å ha eit ekstra par auger vil bidra til at vi får med oss mest mogleg av det som skjer i undervisinga. Observasjonane var opne og vart aktivt nytta i innsamlinga av materiale gjennom samtalar med elevane. Her kunne det oppstå “formelle, uformelle, planlagte, impulsive, verbale og ikke-verbale samhandlingar” (Johannessen et al., 2021, s. 85). Når man gjennomfører deltakande observasjon er det også vanleg å kombinere det med andre datainnsamlingsmetoder, også kalla triangulering (Fangen, 2010, s. 12). Dette har også vi gjort ved å nytte deltakande observasjon og spørjeskjema.

4.4 Spørjeskjema

Målet med eitkvart spørjeskjema er å innhente kunnskap om noko. Normalt sett nyttar man spørjeskjema for å samle inn kvantitative data. Dette er fordi spørjeskjema som kvantitativ datainnsamling ofte har ei lukka form, som vil seie at forskaren i større grad kan definere kva som er ønskeleg å samle inn av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Vi har i dette forskingsprosjektet valt eit spørjeskjema som har ein kvalitativ tilnærming med opne spørsmål. Vi er på jakt etter djupare innsikt i elevanes opplevingar, haldningar og meiningar, og på grunn av dette gir det meining for oss å velje spørjeskjema med opne spørsmål. Lengda på spørjeskjema kan variere alt ut i frå kva ein ynskjer å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 191). Spørjeskjemaet vi har valt er ikkje heilt tradisjonelt ettersom vi berre stiller elevane eitt spørsmål. Ved å stille eit opent spørsmål gir vi elevane friheit til å uttrykke seg fritt, noko som kan gi ein rikare beskriving av deira opplevingar. I tillegg gir det rom for kva elevane sjølv meiner er viktig og relevant, noko som kunne gått tapt om vi hadde hatt eit spørjeskjema med meir strukturerte spørsmål. Ved å utforme spørsmålet opent håpte vi på å få meir djupne og openheit i svara frå elevane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Faren med å stille opne spørsmål er at det kan bli meir tidkrevjande og vanskelegare å analysere enn visst vi hadde hatt meir strukturerte spørsmål. Vi meiner likevel dette er nødvendig når vi ser dette opp i mot forskingsspørsmålet vårt. Vi enda opp med å stille elevane spørsmålet:

«Kva var meningsfullt for deg i denne undervisingstimen?»

Vi visste at meningsfullt kunne vere eit omgrep som elevane kunne synast var vanskeleg å forstå, så vi gjekk nøye igjennom spørsmålet saman med elevane slik at dei forstod kva det var vi spurte etter. Vi visste

gjennom egne erfaringar som lærarar at om man spør ein elev, spesielt dei yngre, om kva dei tykte om timen så kunne førstemann svare at det var «kjekt» også slenger alle dei andre seg på dette og svarar det same. Dette var noko vi var oppmerksame på, og på grunn av dette måtte elevane svare på spørsmålet utan å prate med klassekameratar først. Elevane fekk beskjed om å skrive to utfyllande setningar om kva som var meningsfullt med undervisinga og kvifor. Vi hadde også blitt oppmerksame på at når elevane skulle skrive opp aktivitetar var det fleire av dei som hadde vanskar med rettskriving. Visst vi hadde vanskar med å forstå kva dei skreiv eller kva dei meinte spurte vi derfor eleven direkte slik at vi ikkje antok noko.

4.5 Produksjon av materiale

I denne delen av kapitelet kjem vi til å presentere korleis vi har produsert materialet vårt. Vi kjem først til å forklare korleis vi gjekk fram for utvalet av deltakarar i studien. Deretter kjem vi til å forklare korleis vi har gått fram for å nytte metodane vi har brukt. Til slutt vil vi leggje fram korleis vi har analysert og kategorisert funna våre.

4.5.1 Utval og rekruttering

Ettersom vi går GLU 1-7 vil det vere naturleg for oss å velje eit utval elevar i desse trinna. Vi ynskja at elevane skulle vere i 4. klasse eller oppover sidan dei då vil ha fleire års erfaring i kroppsøvingfaget, samt at dei kan reflektere, skrive og lese. Vi meinte det var fordelaktig å allereie ha ein relasjon til elevane slik at dei allereie var trygge på oss som kroppsøvingslærarar. Dette var hovudsakleg for å vere effektive og kunne sette i gang med undervisinga kjapt. Vi trur ikkje dette var med på å påverke kva typar svar vi fekk av elevane, men meiner likevel det er verdt å nemne. På grunn av dette kontakta vi skular der vi allereie hadde eit etablert nettverk frå tidlegare praksisperiodar når vi skulle finne informantar til studien. Vi tok kontakt med ein skule og gav rektor informasjon om studien og kva aldersgruppe vi var på jakt etter. Her fekk vi beskjed om at vi fekk fylgje ein kroppsøvingslærer som hadde tre kroppsøvingstimar kvar tysdag som bestod av to fjerdeklassar og ein femteklasse. Alle elevane som deltok i studien har blitt anonymisert ved å bli gitt fiktive namn. Totalt var det 57 elevar som deltok i studien vår, der det var totalt 31 gutar og 26 jenter. Fjerdeklassane hadde fleire gutar enn jenter, medan i femteklassen var det fleire jenter. Studien blei gjennomført på ein skule på Vestlandet.

4.5.2 Gjennomføring av deltakande observasjon

Forskningsperioden føregjekk i januar og februar 2023, og strakk seg over 3 veker. Perioden bestod av totalt 9 kroppsøvingstimar, 3 timar per klasse. Klassane har kroppsøving éin fast dag i veka og alle har kroppsøving på same dag med same kroppsøvingslærer, men på ulike tider då det berre er ein gymsal på skulen. Kvar kroppsøvingstime varte i totalt 60 minutt, der 10-15 minutt gjekk til skifting og dusj. Vi bytta

på å journalføre observasjonsdata i kroppsøvingstimane. Vi supplerte med nedskrivning i etterkant av den enkelte timen. Materialet vi samla inn igjennom observasjon blei notert i stikkords form i ei notatblokk, som i etterkant av timen blei fylldiggjort med fullstendige setningar på pc-en. Der skreiv vi kva som blei sagt av elevane i undervisingstimen, interessante situasjonar som oppstod og korleis elevane samhandlar med kvarandre i aktivitetane. Kvar observasjonstime gav om lag ei side med journalført materiale og ca. 10 sider totalt for heile observasjonsperioden.

Første timen vi skulle ha merka vi begge at vi var nervøse. Deltakande observasjon er noko vi ikkje har gjort før, og vi kjende at det var overveldande i starten. Det var også spennande, for no skulle vi observere elevane på ein annan måte enn vi har gjort tidelegare. Det er viktig at vi er klar over eigne følelsar når vi skal observere, for det vil påverke arbeidet vårt. Sidan vi kjente oss nervøse, var det også viktig at vi var godt forberedt. Det hjelper også at vi skulle gjennomføre akkurat same undervisingstimen tre gonger. Når vi observerte frå sida var vi meir passive sidan vi ikkje deltok i aktiviteten, medan kroppen vår var likevel deltakande i rommet (Løkken, 2012, s. 77). Om det var noko vi merka oss som var interessant skreiv vi dette ned.

I løpet av den andre undervisingstimen fekk vi eit inntrykk av at fleire elevar var meir opne for å samarbeide med andre, ved å sentre ballen og involvere dei i spelet. Nokon elevar var på den andre sida ikkje like opne, og ville ikkje dele på å kaste ballen i kanonball. Vi valde derfor å halde eit ekstra auge til dei elevane som ikkje ville samarbeide, for vi meinte at dette kunne gi oss interessante observasjonar. Elevane ga inntrykk av at dei synast opplegget var nytt og interessant. Dette var med på å gjer oss trygge på det vi held på med, og det var kjekt å sjå at elevane var så engasjerte. Siste timen valde vi at den delvis deltakande observatøren skulle observere endå meir spesifikt på enkelt elevar. Dette var elevar som vi såg utvikla seg frå første timen til den andre timen. Den fullt deltakande observatøren som styrte undervisingstimen skulle gjennomføre meir generell observasjon på alle elevane. Dette gav oss mykje interessant materiale.

4.5.3 Gjennomføring av spørjeskjema

På slutten av kvar kroppsøvingstime satt vi av ca. 10 minutt der vi satt i ring med elevane og snakka om timen. Vi snakka med elevane om kva dei synast om reglane som vi valde saman med dei, om kva dei synast om å ha fokus på å samarbeide, kva vi kan gjere annleis til neste time og kva dei likte eller ikkje likte med timen. Etter dette svarte elevane på spørsmålet "Kva var meningsfullt for deg i kroppsøvingundervisinga?" med to utfyllande setningar. Vi var forberedt på at nokon elevar kom til å synast at det var vanskeleg å komme på kva dei skulle skrive. Det vi måtte passe på var at vi ikkje gav elevane nokre ledande svar, og vi prøvde å leggje fram eit vidt spekter av kva som kunne opplevast som

meningsfullt. Vi var interesserte i å sjå om svara dei gav på spørjeskjema samsvara med observasjonane vi hadde.

Vi visste gjennom egne erfaringar som lærarar at om man spør ein elev, spesielt dei yngre, om kva dei tykte om timen så kunne førstemann svare at det var «kjekt» også slenger alle dei andre seg på dette og svarar det same. Dette var noko vi var oppmerksame på, og på grunn av dette måtte elevane svare på spørsmålet utan å prate med klassekameratar først. Vi hadde også blitt oppmerksame på at når elevane skulle skrive opp aktivitetar var det fleire av dei som hadde vanskar med rettskriving. Visst vi hadde vanskar med å forstå kva dei skreiv eller kva dei meinte spurte vi derfor eleven direkte slik at vi ikkje antok noko. Vi leste over spørjeskjema etter kvar undervisingstime, og noterte dei inn i eit Word-dokument. Dette hjelpte oss med å ha oversikt over opplevingane og meiningane til elevane angående undervisinga vi hadde hatt. Eit eksempel på dette var at nokre elevar hadde skrevet opp at det var mykje tull under eine undervisingstimen. Når vi tok opp dette i neste time let vi elevane komme opp med ei løysing saman med oss for å forbetre det til den kommande timen. Det var også greitt å lese over spørjeskjemaa i tilfelle det var noko vi ikkje forstod som elevane hadde skrevet. Eit eksempel på dette var at eine eleven hadde skrevet at “det var teit og dumt i dag. Alt va urettferdig”. Når vi spurte eleven etterpå kva han meinte med dette så fekk vi i svar at han ikkje likte skrivinga på slutten av timen. Då forstod vi kvifor eleven hadde svart som den gjorde i staden for at vi forsøkte å tenkje oss fram til kva han meinte. Dette gjorde vi i fleire tilfelle då det til tider var feilskrivning, eller setningar og ord som var vanskeleg å tyde.

4.5.4 Analyse og kategorisering

Johannessen med fleire (2021) hevdar at å analysere er å dele opp bitar eller element. Oppgåva vår i analysen er å strukturere og systematisere materialet vi har skapt slik at vi kan belyse kva materialet seier om problemstillinga vår (Leseth & Tellmann, 2014, s. 145). I analyse av kvalitativ forskning er deduktive og induktive tilnærmingar vanleg å basere seg på (Thagaard, 2018. s. 187). Den deduktive tilnærminga vil knyte teori og tidelegare forskning til materialet, medan den induktive tilnærminga vil gå på utvikling av vår teori. Materialet vårt består av notata vi har gjort i våre observasjonar og spørjeskjema som elevane svarte på i slutten av kvar undervisingstime. Vi analyserte og tolka materialet etter at det var samla inn. Dette gjorde vi fordi vår forforståing, hypotesar og teori er viktige utgangspunkt for analyse av materialet vårt. Som Johannessen med fleire (2021) poengterer så kan ikkje kvalitative data tale for seg sjølv, det «må tolkes» (s. 151).

Vi har to ulike typar materiale i denne studien. Det eine er observasjonane våre og det andre er spørjeskjemaet elevane svarte på ved slutten av kvar time. Vi gjennomførte deltakande observasjon der ein av oss gjennomførte undervisinga og den andre varierte mellom å sitte og observere og å delta aktivt i

undervisinga. Gjennom den deltakande observasjonen var vi i samhandling med elevane, noko som vil hjelpe oss å tolke det elevane uttrykkjer sidan vi var ein del av samanhengen det blei uttrykt i (Fangen, 2010, s. 213). Fangen (2010) påpeikar dermed også at visst vi verkeleg skal kunne gi att deltakarens eige perspektiv «må det være i form av deres egne nedtegnelser skrevet på deres eget morsmål» (s. 209). Dette vil spørjeskjemaet elevane svarte på i slutten av kvar undervising hjelpe oss med. Svara i spørjeskjemaet vil hjelpe oss å forstå og å presentere elevanes eigne tankar og perspektiv, samtidig som våre observasjonar og samtalar med elevane vil hjelpe oss med å tolke handlingar og ytringar som skjedde elles i løpet av undervisinga. Vi har nytta oss av sitata frå informantane for å få fram deira refleksjonar og meiningar rundt opplegget vi gjennomførte. Samtidig legg vi også fram kva observasjonane våre fekk fram.

Totalt var det 171 spørjeskjema og 10 sider med feltnotat som ga oss mykje informasjon. Materialet vart tolka og kategorisert med utgangspunkt i Klafkis teori om kategorial danning. Fokuset vårt har vert på å velje ut det materialet som har størst relevans for vår problemstilling. På grunn av dette tok vi eit bevisst val om å i staden for å vise breidda i materialet vårt vel vi heller å bruke det som vi meiner best uttrykkjer gjennomgåande poeng og andre funn i analysane.

Første del av analyseprosessen vår var i høg grad prega av induktiv tilnærming. Den var primært basert på det empiriske materialet som bestod av observasjonsnotatar og spørjeskjema (Thagaard, 2018, s. 153). Vi bestemte oss for å dele observasjonane og spørjeskjema inn i ulike kategoriar for å få ei oversikt over materialet. Vi starta med å gå nøye gjennom notata frå observasjonane våre. Observasjonsnotata delte vi inn i kategoriane val av reglar, samarbeid og tidsforbruk. Vi har i tillegg vald å presentere nokon funn som forteljingar. Desse fortel om situasjonar med enkeltelevar som vi synast var interessante og valde å følge ekstra med på i løpet av undervisingstimane. Etter dette leste vi grundig gjennom materialet frå spørjeskjemaa og fokuserte på å finne sitat og utsegn som var relevant for forskingsspørsmålet vårt. Kvart spørjeskjema vart analysert separat, og vi noterte oss ned stikkord og sitat som var gjentakande i spørjeskjemaa. Etter å ha gått nøye gjennom spørjeskjemaa hadde vi delt dette inn i val av aktivitetar, gode og dårlege opplevingar, kritiske tilbakemeldingar og samarbeid. I løpet av analysen har vi også brukt spørjeskjemaa for å underbygge observasjonane våre. Når vi hadde gått gjennom både spørjeskjemaa og observasjonsnotata prøvde vi å sjå etter mønster og samanhengar i materialet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 143), før vi fargekoda sitata frå elevane i for å skape ein visuell struktur og oversikt (Krumsvik, 2019, s. 121). Deretter klassifiserte vi kodingane inn i undertema for å framheve meningsinnhaldet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Dette gjorde det lettare å få eit overblikk over materialet og strukturen gjorde det lettare å arbeide med det. Til slutt knytta vi dette opp mot teorien og den tidlegare forskinga. Vi nytta hermeneutisk tilnærming til materialet ved å gå fram og tilbake mellom analyse og tolking, noko som førte til at materialet endra seg over tid. Thagaard (2018) referera til dette som «open coding», der vi er opne og

oppmerksame på å identifisere materiale som kan vere av interesse. Gjennom denne analysen er målet vårt å prøve å avdekke elevares tankar og opplevingar rundt elevmedverking i kroppsøvingsundervisinga og kva dei opplev som meningsfullt i ei slik undervising.

4.6 Ethiske omsyn

Vårt forskingsprosjekt må følgje ulike retningslinjer. Ettersom vi forskar på elevar, må vi halde oss til dei retningslinjene som er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2018). Før vi satt i gong med forskingsprosjektet vårt måtte vi sende inn og få godkjent søknaden vår av *Norske senter for forskningsdata (NSD)* (Norske senter for forskningsdata, 2023). Når søknaden vår blei godkjent var vi nøyddde til å få tillating frå skular, lærarar, og føresette, samt elevar som ynskja å delta i vårt forskingsprosjekt. Prosjektet blei godkjent av NSD før vi starta forskinga i Januar 2023 (sjå vedlegg). Etter at vi fekk godkjenning frå rektor og lærarar måtte vi sende ut eit samtykkeskjema til elevane i klassen som dei var nøyddde å ta med heim. Grunnen til dette er at elevane som deltok var under 16 år så det krevja at føresette måtte gje samtykke. Informasjonsskrivet var i tråd med NSD sine krav og var godkjent av faglærarane våre og læraren til klassane vi gjennomførte prosjektet i, samt vegleiarane våre. Skrivet vi delte ut inneheldt tilstrekkeleg informasjon om kva forskingsprosjektet vårt går ut på, korleis vi ville behandle data og at det var frivillig å delta. Personopplysningslova krev at vi må få samtykke frå den som skal delta i forskingsprosjekt, og at «anmodningen om samtykke framlegges på en måte som gjør at den tydelig kan skilles fra nevnte andre forhold, i en forståelig og lett tilgjengelig form og på et klart og enkelt språk» (Personopplysningsloven, 2018). Det er også viktig å seie ifrå om at dei kan trekkje seg frå prosjektet om og når dei ynskjer (Johannessen et al., 2021, s. 97). Sidan vi skal nytte oss av personopplysingar i vårt forskingsprosjekt er vi nøyddde til å anonymisere resultatane vi samlar inn. Informasjonen som informantar delar skal ikkje kunne sporast tilbake til enkelt personar. Dette vil vi som sagt gjere ved å lage pseudonym til kvar informant (Johannessen et al., 2021, s. 50). Utanom dette var vi også nøyddde til å gjer oss nokre etiske ettertankar. Vi diskuterte med kvarandre, vegleiarane våre og kroppsøvingslæraren til klassen om det var etisk rett av oss å berre ha undervising for dei elevane som skulle delta i forskingsprosjektet vårt. Etter litt fram og tilbake vart vi einige om at elevane som ikkje hadde samtykke kunne delta i alt av undervisinga, vi ville berre la vere å notere oss observasjonar av dei, og dei skulle heller ikkje svare på spørjeskjemaet.

4.7 Gjennomføring og planlegging av undervisningsopplegget

I starten av forskningsprosessen blei vi inspirert av Wolfgang Klafki sine tre grunnleggjande ferdigheiter; solidaritet, medbestemming og sjølvbestemming, og ynskja å ha desse tre i bakhovudet gjennom heile forskingsprosjektet. Etter å ha lese fleire forskingsartiklar som har brukt desse kom vi over Oliver og Kirk (2015) sin aktivistiske didaktiske modell som er ein elevsentrert tilnærming med sterk elevmedverknad. Aktivistisk tilnærming i kroppsøving fokusera på å identifisere utfordringar til elevar som mistrivast med faget. Den aktivistiske tilnærming lar også elevane utøve sjølvbestemming og medbestemming gjennom å la dei komme med innspel før, undervegs og etter undervisinga. Dette kjem vi også til å gjere ved å la elevane kome med innspel gjennom dialog med elevane samtidig som vi vil lese gjennom spørjeskjema deira etter kvar time. I Oliver & Kirk sitt studie ga elevane god respons på denne tilnærminga:

«Elevene ga uttrykk for at den aktivistiske tilnærmingen hadde gitt dem et helt nytt syn på hva kroppsøving kan være. Elevene la vekt på at det var spesielt det å bli lyttet til og få medbestemmelse» (Oliver & Kirk, 2015).

Vi har nytta oss av ei liknande tilnærming, og har ein utforskande prosess der vi testar ut utforskande undervisningsopplegg og arbeidsmetodar der elevane hadde moglegheit til å påverke og ta grep for å forbetre si eiga undervising. Fokuset vårt låg på korleis undervisinga kan vere meningsfull for elevane, der vi igjennom samarbeid med elevane la til rette for endringar vi kunne gjere saman for å forbetre lærings situasjonen slik at elevane følte seg høyrde. Vanlegvis vil ein slik metode bli nytta over lengre tid som eit semester eller lengre, men vårt prosjekt er som nemnd meir intensivt enn ein vanlegvis ville hatt med ei slik tilnærming (Oliver & Kirk, 2015).

Då vi drog til skulen for å fortelje elevane om prosjektet vårt ga vi dei i oppgåve å skrive ned to aktivitetar dei ynskja å ha i dei neste kroppsøvingstimane. Vi formidla at dei kunne velje fritt og at dei gjerne måtte velje noko dei ikkje hadde gjort før eller som dei hadde lyst å prøve. Det var spesielt tre aktivitetar som gjekk igjen i alle klassane og det var; kanonball, fotball og hinderløype der førstnemnde var den mest populære aktiviteten i samtlege klassar. Dette var aktivitetar vi fekk inntrykk av at alle klassane hadde prøvd ut tidelegare i kroppsøving. Ettersom elevane valde to aktivitetar som krevja samarbeid, såg vi dette som ei moglegheit til å ha eit ekstra fokus på samarbeid i undervisingstimane. Å ha eit slikt overordna tema meiner vi kan bidra til å gi ei felles retning for undervisingstimane vi skulle ha, samt hjelpe å skape eit godt læringsmiljø.

I dagens kroppsøvingundervising er det kroppsøvingslæraren som vanlegvis bestemmer rammer og reglar for korleis undervisinga skal gå føre seg. Vi valde å heller ha ei autoritativ lærarrolle med induktiv undervisningsmetode der vi la til rette for at elevane kunne oppdage og utforske gjennom praksis og

refleksjon, slik at lærings situasjonen er tilpassa elevanes interesser (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 139). Saman med elevane blei vi einige om at fleirtalet skulle få bestemme og at det var den mest rettferdige måten å gjer det på. Vi starta kvar time med å samle elevane i ein ring. På starten av første undervisingstimen fortalte vi at i dei tre vekene vi kom til å vere med dei kom vi til å ha fokus på samarbeid. Vi hadde ein lengre samtale om kva samarbeid er slik at elevane skulle forstå at dette var eit viktig moment dei tre vekene vi skulle vere med dei. Å la elevar ta val i kroppsøvingundervisinga kan vere med å bidra til å auke sosial- og samarbeidsferdigheitene til elevane. Ved å gi elevane rom til å samarbeide om korleis vi skal gjennomføre undervisinga kan dei lære å lytte til kvarandre og lære å ta omsyn til andre sine behov og ynskjer. Vi spurte elevane opent om kva reglar dei ynskja å ha, og når nokon kom med eit forslag sa vi alle som var einige med regelen skulle rekke opp ei hand.

Etter kvar undervisingstime samla vi elevane igjen i ein ring. og prata med dei om timen vi hadde hatt saman. Her spurte vi elevane om kva dei tykte om timen. Vi var spesielt interesserte i å vite kva dei synast om at vi hadde hatt eit større fokus på samarbeid i staden for aktiviteten i seg sjølve, samtidig som vi ynskja å høyre tankane deira om å få vere med å velje aktivitet, reglar og rammer for timen. Dette gjorde vi fordi vi var interesserte i å høyre kva dei tenkte om undervisinga, men også for å få dei til å tenkje over sine egne tankar, noko som ville hjelpe dei med det neste vi skulle gjer. Vi visste at denne siste delen av undervisinga som kom til å vere det som ga oss mest innsyn i kva tankar elevane hadde om opplegget vi hadde gjennomført, så det var viktig at vi verkeleg fekk elevane til å få fram kva dei faktisk meinte om opplegget. Etter denne samtalen fekk dei ut eit ark der dei skulle skrive minimum to utfyllande setningar om kva som var meningsfullt for dei i løpet av undervisingstimen.

5 Analyse og tolking

I dette kapitlet kjem vi til å presentere dei empiriske funna frå observasjonar, samtalar og spørjeskjema, samt gjere eit djupdykk i elevane i sine opplevingar frå kroppsøvingundervisingane. Vi ynskjer med dette å trekkje fram elevanes erfaringar frå forskingsprosjektet i lys av det hermeneutisk-fenomenologiske perspektivet med forankring i Klafkis kategoriale danning. Det hermeneutisk-fenomenologiske perspektivet vil belyse og trekkje fram elevanes oppleving og erfaring, samtidig som vår fortolking av situasjonane vil stå sentralt. Elevanes svar i spørjeskjema er deira egne, og vil derfor vere subjektive. I denne analysen har vi trekt fram dei sitata og observasjonane som vi ser som hensiktsmessige å ta med for å få både forståing og innsikt rundt vala som blei tatt og elevanes oppleving med dette, samt for å kunne svare på problemstillinga for oppgåva vår:

- “Kva skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5. klasse til å ta val i kroppsøvingundervisning, og kva opplevde dei som meningsfullt?”

Vi kjem først til å presentere kva val som blei tatt i undervisningstimane og korleis dette fungerte i praksis. Deretter har vi med nokre forteljingar om enkeltelevar som vi ynskjer å løfte opp. Forteljingane om Morten, Katrin og Lars har vi tatt med då vi såg at desse elevane hadde interessante opplevingar i undervisningstimane. I analysen ynskjer vi så presist som mogleg å leggje fram elevanes syn, og kjem til å leggje med deira egne sitat frå spørjeskjema. Vidare vil vi sjå dette opp i mot vårt teoretiske rammeverk.

6.1 Val av aktivitetar og reglar

Då vi reiste til skulen for å fortelje elevane om prosjektet vårt ga vi dei som nemnd ei oppgåve om å skrive ned to aktivitetar dei ynskja seg i dei neste kroppsøvingstimane. Vi hadde bestemt oss for at vi skulle gjennomføre dei aktivitetane som fleirtalet ynskja. Vi la vekt på at dei kunne velje fritt og at dei gjerne måtte skrive noko dei ikkje hadde gjort før eller som dei hadde lyst å prøve. Vala elevane blei invitert med på å ta bestod hovudsakleg av kva aktivitet vi skulle gjennomføre, men også val av korleis vi skulle utøve aktivitetane i form av reglar. Vi blei einige med elevane om desse reglane i byrjinga av timane, men vi kunne også leggje inn reglar i løpet av undervisninga dersom det var behov for dette. Vi var interesserte i å sjå kva aktivitetar som blei ynskja og kva det kunne fortelje oss.

5.1.1 Kva aktivitetar ynskja elevane å ha?

Når vi inviterte elevane til å velje aktivitet trer det fram at det er forskjellar mellom kva aktivitetar gutane og jentene ynskja å ha. Blant gutane var fotball den klart mest populære aktiviteten, og også andre ballspel som kanonball og basketball var høgt ynskja. Av dei 31 gutane som deltok i studien hadde alle bortsett frå éin skrive minimum miein ballidrett. Dei 30 andre gutane valde minst ein ballidrett, og fleirparten av dei valde to. I tillegg til ballspela var det også nokre ynskjer om hinderløype og andre leikaktivitetar som «hauk og due». Sjølv om det var forventa at gutane ville ynskje å spele ballidrett var det interessant å sjå at stereotypen om at gutar føretrekk ballspel i kroppsøving vart bekrefta i så stor grad som det blei i dette tilfellet. Noko anna interessant som kom fram var noko vi beit oss merke i før den første undervisningstimmen. Thomas skreiv nemleg opp at han ynskja spesifikt «vanlig fotball med to mål». Uttrykket kan vise til at klassen har hatt mange forskjellige variantar av fotball og at Thomas ikkje ynskja for eksempel hjørnefotball eller ein anna variant, men fotball slik den er kjend i idrett. Aktivitetane som fleirtalet ville ha var som nemnt kanonball, fotball og hinderløype. Stian skreiv i sitt spørjeskjema etter

kanoballtimen at «det var gøy, men det er det same som alltid». Dette var interessant ettersom det var elevane sjølv som hadde ynskja det.

Samanlikna med aktivitetane gutane ynskja seg så hadde jentene eit mykje breiare utval av aktivitetar dei ynskja å gjennomføre i kroppsøvingstimen. Dei mest populære aktivitetane var hinderløype, kanonball og dans, men dei ynskja også aktivitetar som drill med stav, turn og flaggleiken. Vi såg derfor at det var nokon aktivitetar som var populære på tvers av kjønna, men også at det var stor forskjell i breidde av ynskja. Gutane var meir “einige” i kva aktivitetar dei ynskja, medan jentene hadde eit mykje breiare spekter av aktivitetar.

5.1.2 Kva reglar valde elevane?

Eit interessant funn var at også her valde elevane reglane som dei vanlegvis er vande med i kroppsøvingstimar og friminutt. Det er kanskje ikkje så rart at elevar ynskjer å ha fotball med dei reglane dei er vande med, fotball er tross alt Noregs mest populære idrett blant både jenter og gutar (Norges idrettsforbund, 2021). I tillegg er det trygt og godt å velje det man er kjend med. Vi synast likevel det er svært interessant at når elevane får frie rammer til å velje mellom kva slags aktivitet dei måtte ynskje og med eigne reglar så vel dei aktivitetar som dei gjerne hadde hatt i kroppsøvingundervisinga uansett. Likevel så gir fleire av elevane sterkt uttrykk for at elevmedverkinga var noko dei satt pris på og som gjorde timen både kjekkare og som fekk dei til å glede seg til den neste undervisingstimen. Vi ser dette igjen i blant anna Solveig sitt spørjeskjema:

«Eg synest timen var veldig gøy! Og eg synest at det var kult at vi kunne bestemme reglar sjølv. Eg gleder meg allereie til neste gong!»

Så sjølv om elevane vel dei same aktivitetane og reglane som dei elles ville gjennomført i kroppsøvingundervising, kvifor gjer dei så tydeleg uttrykk på at dei satt pris på å få vere med på å få medverke? Vi tolkar det slik at elevane i desse klassane vanlegvis er fornøgd med korleis kroppsøvingslæraren utøver si undervising, og at det kan vere ein av grunnane til at dei vel det som dei elles er vande med å ha i kroppsøving. Som vi såg igjen i studien til Moen med fleire (2015) opplevde elevane vanlegvis at læraren styrte undervisinga, og at dei i stor grad likte dette. Likevel blir det poengtert at elevane ynskja å få medverke meir enn dei gjorde (Moen et al., 2015). Vi erfarte at ein måte å gi elevane meir medverking i kroppsøvingundervisinga er å bli einige om reglar saman med elevane. Sidan det uansett er elevane som skal gjennomføre aktiviteten meiner vi at ved å la dei velje reglane så gir det elevane ei kjensle av medverking og medbestemming, som igjen kan føre til at dei får ei nærare tilknytning til innhaldet i timen.

Å ta dei med i denne prosessen og å lytte til elevane ser vi som nødvendig for at elevane skal føle seg høyrd. Visst du ynskjer å ha eit overordna tema for timen slik vi hadde samarbeid så kan du spør elevane om korleis det er mogleg å leggje opp til samarbeid i den gitte aktiviteten. Då vi gjorde dette i våre undervisingstimar medførte dette ein reflektert samtale der vi prata om samarbeid og dei kom med gode forslag om reglar som vi saman vart einige om for å gjer aktiviteten kjekkast mogleg for alle saman. Det er sentralt utifrå eit danningperspektiv at alle elevane får moglegheit til å uttale seg og å bli høyrd, samt at alt som blir sagt og blir møtt med respekt (Engebretsen, 2021, s. 136). Ifølge Engebretsen (2021) har kroppsøvingslæraren gode moglegheiter til å "bidra til elevens utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet" ved å gå tydeleg igjennom val av aktivitetar, organisering og reglar utifrå læreplanen i kroppsøving (s. 137). Ved å la elevane ta val, samt at dei kan argumentere for desse vala i eit fellesskap legg vi opp til at elevane kan utvikle solidaritet, sjølv- og medbestemming.

5.2 "Det var ikkje så kjekt fordi det andre laget vant" - Forteljinga om Morten

Morten er ein elev som vi kjente til frå før og som vi hadde erfaring med at kunne vere ganske vill i kroppsøvingstimane. Han hadde til tider eit språk som læraren opplevde som upassande språk, og kunne hamne i krangel og slåsskampar med andre medelevar. På grunn av hans tidlegare oppførsel i kroppsøvingstimane hadde kroppsøvingslæraren ordna ein avtale der Morten skulle møte med rektor for å snakke om kva som hadde skjedd i kroppsøvingsundervisinga. Kontaktlæraren og kroppsøvingslæraren til klassen fortalde oss at det som oftast var utfordrande situasjonar som måtte bli tatt opp i desse møta.

I den første timen hadde vi kanonball. Her opplevde vi at Morten ikkje ville sentre ballen til dei andre, og ynskja helst å kaste sjølv. Dei andre på laget hans krangla med han om dette. Då vi snakka med han, vegra han seg for å høyre etter og himla ofte med auga. Vi sa blant anna at han måtte huske på å sentre til dei andre på laget, og då svarte han "jada", men vi såg ingen forskjell i oppførselen hans. Han skubba vekk dei elevane som prøvde å ta ballen. I spørjeskjemaet skreiv han: "Det var ikkje så kjekt fordi det andre laget vant". Då vi snakka med han etter timen om kva som kunne vert betre svarte han at "laga var urettferdige". Vi spurte om korleis han hadde samarbeida i dag, og då skjønnte han først ikkje heilt kva det var for noko, sjølv om vi hadde snakka om dette i timen. Vidare forklarte vi han kva samarbeid var, og at kven som vant denne timen kjem ingen til å huske om nokon dagar, men at fleire kom til å huske kven det var kjekt å vere på lag med og kven som delte på å sentre ballen. Vi minna han på at vi skulle ha fokus på samarbeid dei neste to undervisingstimane også, så derfor bad vi han tenke på korleis han kunne vere ein

god samarbeidspartner til dei andre på laget til neste kroppsøvingundervising, og då lova Morten at han skulle kome på ein ting til neste gong.

Neste time var vi spent på korleis undervisinga kom til å bli tatt i mot av Morten. Når vi snakka om samarbeid i fellesskap rakk Morten opp handa for å svare på korleis vi kunne samarbeide i fotball. Vi hadde på førehand bestemt oss for at Morten skulle få svare dersom han rakk opp handa. Dette var fordi vi begge ønska å følgje opp det vi hadde snakka med Morten om i den forrige undervisingstimen. Morten svarte då at han kunne samarbeide med å sentre ballen til dei andre på laget, og bytte på å score. Denne timen var det fotball, og jentene og gutane var fordelt likt over laga. I denne timen var Morten ein god samarbeidspartner slik som vi hadde håpt. Vi blei overraska over kor inkluderande han var. Han sentra mykje til jentene, og dei sentra tilbake. Han gav dei også gode tilbakemeldingar som “det var eit bra skot” og jubla kvar gong dei scora. Kroppsøvingslæraren til Morten blei også positivt overraska over dette, då samarbeid ikkje har vort Mortens sterkaste side. I løpet av eine fotballkampen scora Morten eit veldig fint mål etter å ha dribla seg forbi fleire elevar og skaut ballen i mål frå lang avstand. Det var derfor synd at vi måtte annullere målet fordi han ikkje hadde sentra til ei jente på akkurat dette målet. Vi forventa ein negativ reaksjon på nettopp dette, men han tok det overraskande nok med eit smil og fortsette som om ingenting hadde hendt. Her viste Morten ei ny side, noko også kroppsøvingslæraren bekrefta. Vi opplevde ei stor endring hos Morten som vanlegvis ville reagert annleis i ein slik situasjon. Det var dermed interessant å sjå kva han skreiv i spørjeskjemaet etter denne timen: “Eg likar å spele fotball. Laget mitt sentra masse til jentene og meg. Eg scora eit mål som ikkje tal, men det gjekk fint”. Vi snakka også med Morten etter han hadde levert spørjeskjemaet korleis han hadde det i timen, og då sa han at han synst det var veldig kjekt i timen i dag, fordi alle sentra til han. Vidare spurte vi han om det var viktig at alle sentra til han, eller om han synst det var viktig at han sentra til andre og. Då svarte han at han likte å sentre til dei andre i dag fordi denne gongen så fekk han også ballen tilbake. Morten gleda seg også til møtet med rektor etter denne timen, for då kunne han fortelje at det ikkje hadde skjedd noko dumt denne timen.

I siste time kom Morten på lag med Ylva. Ho viste tydeleg misnøye med dette med at ho tok handa over ansiktet sitt. Det første dei skulle gjere på gruppa var at elevane skulle setje saman bokstavar til eit namn, så sa Morten at dei kunne skrive namnet til Ylva. Dette blei ho glad for. Vi såg også at ho skreiv dette i spørjeskjemaet sitt: “Vi sa kva bokstavar vi skulle ha til kvarandre og det var ekstra gøy fordi vi tok namnet mitt, men det var uansett gøy”. Han var også aktiv på å rope kva bokstavar dei mangla, og klappa kvar gong dei fant ein bokstav. Vi høyrde også at han gav skryt til Bodil og Ylva om at dei var raske og flinke til å hente bokstavane. I spørjeskjemaet skreiv han i siste undervisingstimen: “Det var veldig godt samarbeid på mi gruppe, og det var gøy å ha hinderløype”. Vi kunne også sjå at Bodil likte å vere på lag med Morten og Ylva då ho også var engasjert og jubla på laget deira. Dette ser vi igjen i spørjeskjemaet hennar: “Eg synest at

laget mitt jobba kjempe bra! Eg synest det var gøy og vere på lag med dei! Vi bytta på tur, og eg synest det var veldig bra i dag!”. Å sjå ei så stor endring frå første undervisinga til siste var veldig interessant å erfare.

Ved å få ei djupare forståing for kva samarbeid var såg det ut som han valde å fokusere på det i staden for å vinne slik som han hadde gjort tidlegare. Det var utruleg kjekt å sjå at han gjekk frå å ikkje ville samarbeide i det heile, til å vere ein dei andre synes var kjekt å vere på gruppe med. Han kunne også med god samvittigheit gå opp til rektor og fortelje at han hadde hatt ein veldig god kroppsøvingstime denne gongen også.

Morten måtte sjølv velje om han ynskja å ta ansvar for si eiga læring og utvikling. I første kroppsøvingundervisinga valde han å ikkje samarbeide med dei andre i klassen, og ynskja å gjere alt sjølv. Vi reflekterte over at Morten ikkje har norsk som førstespråk, og omgrep er noko som er utfordrande for mange minoritetsspråklege, og er også noko Morten ga uttrykk for at han hadde vanskar med. Det er lett for lærarar å tenkje at elevane i klassen forstår kva det betyr å samarbeide, men korleis ein forstår ord og omgrep er ikkje overførbart frå ein person til ein anna. Det er heller noko som oppstår i kvar enkelt av oss på bakgrunn av den kunnskapen vi har frå før og gjennom samspelet mellom oss og andre. I dette tilfellet måtte vi hjelpe han til å forstå kva samarbeid var, samt å fortsette samtalen om samarbeid i dei neste timane slik at vi følgjer opp at han og dei andre i klassen blir minna på det. Det er igjennom denne dialogen Morten møtte på ulike perspektiv på samarbeid. Det var først når han fekk knyte kva samarbeid er (det materiale) opp i mot hans deltaking i aktivitetane (det formale) at det leia mot kategorial danning, der dialogen var essensiell for at han kunne tileigne seg sin eigen forståing av samarbeid (Klakfi, 2001). Det var også når han tok valet om å samarbeide med dei andre i klassen at han også likte betre kroppsøvingstimane. På ein slik måte tolka vi at Morten utvikla evna si til sjølvbestemming og solidaritet gjennom tenking og refleksjon av seg sjølv, samarbeid med fellesskapet (Klakfi, 2001, s. 69; Engebretsen, 2021, s. 136). Dei andre i klassen hans likte også å vere på lag med han etter at han begynte å samarbeide med dei, og han blei ein del av fellesskapet. Svare han gav oss i spørjeskjemaet var også til stor nytte for oss då vi kunne bruke desse til å setje i gang samtalar med han om samarbeid, og kva han meinte at samarbeid var. Vi såg derfor hans refleksjonar i spørjeskjemaet som ein stor ressurs i dette tilfelle. Både for vår del, men også for hans eigen del. Det var nødvendig for oss at Morten reflekterte over timen, slik at vi fekk ei forståing for korleis han forstod samarbeid, samt at han fekk setje ord på kva han opplevde i timen (Illeris, 2012, s. 90).

5.3 “Det var heilt perfekt!” - Forteljinga om Katrin

Katrin hadde eit stort ynskje om at vi skulle ha fotball i kroppsøvingstimane. Dette såg vi tidleg ved å lese at ho hadde skrive opp fotball to gangar som ynskja aktivitet. Ho uttrykka også at ho var veldig glad i fotball, men at det ikkje var like kjekt i kroppsøving sida gutane ikkje var så flinke til å inkludere jentene når dei hadde fotball. Når vi spurte elevane korleis dei kunne samarbeide med dei andre på laget, kom nettopp dette opp. Fleire av jentene uttrykte at det var litt vanskeleg å samarbeide i fotball sidan ikkje alle sentra. Vi spurte dei derfor kva vi kunne gjere for å løyse dette. Då kom Katrin opp med idéen om at ballen kunne vere innom ei jente og ein gut før laget kunne score mål. Fleire av jentene var positive til denne regelen, og fleirtalet var einig om at vi skulle ha den med sjølv om fleire av gutane ikkje var einige. Vi ser også igjen i spørjeskjemaet hennar at ho likte denne regelen godt:

“I dag hadde vi gym. Vi hadde fotball, som er min favoritt idrett. Laget mitt var heilt perfekt, fordi dei sentra ofte ballen til meg og vi vant nesten alle kampane. Det var veldig gøy, fordi det var ein regel om at alle skulle sentre til kvarandre og det var ein heilt perfekt time!”.

Katrin fekk ei meningsfull oppleving i denne kroppsøvingsundervisinga, og i dette tilfellet var det nødvendig med medverking for at dette skjedde. Engebretsen (2021) argumenterer også for at medbestemming og medverking er viktig for å gi elevar auka motivasjon og meningsfulle opplevingar i kroppsøvingsundervisinga (s. 137), og vi er heilt einige i dette. Hadde ikkje Katrin hatt moglegheita til å medverke i denne timen, og vert med å velje denne regelen, er det ikkje sikkert at denne undervisinga hadde blitt “heilt perfekt”. Også her var det nødvendig for oss å kunne lese igjennom refleksjonane til elevane i spørjeskjema frå førre undervisingstimen, der fleire av jentene hadde uttrykka at gutane ikkje sentra, slik at vi kunne ta dette opp i denne undervisingstimen (Aasland & Engelsrud, 2018). Denne regelen blei også foreslått i dei andre klassane og vi såg fleire av jentene kommenterte at dei likte denne regelen godt, og at gutane sentra mykje meir enn dei vanlegvis gjer. Det var likevel ikkje alle gutane som likte denne regelen.

5.4 «Eg likte ikkje å sentre til jentene»

Regelen om at ein gut og ei jente måtte vere innom ballen før det var lov å score blei ikkje like godt mottatt av alle elevane. Fleirtalet av elevane stemde denne regelen igjennom saman og i byrjinga var fleire av elevane positive til regelen. I løpet av aktiviteten la vi derimot merke til at gutane i 4.klassane viste tydeleg misnøye over regelen. Ein av grunnane til dette var at nokre av jentene i undervisinga byrja melde seg ut av undervisinga slik at det blei vanskeleg for gutane å sentre til dei. Det ser vi i spørjeskjemaet til Geir etter timen:

“Det var dumt at jentene måtte vere borti ballen for å score mål. Eg likte ikkje å sentre til jentene”.

I dei to første undervisingstimane våre var det kanonball og fotball. Dette er aktivitetar som der mange elevar sett det å vinne høgt. Vi prøvde å heller ha fokus på samarbeid gjennom blant anna samtalen vi hadde i byrjinga av timen, samtidig som vi minte elevane på at vi ikkje følgde med på kven som vant, men heller kven som var flinke å inkludere dei andre på laget. Her ser vi igjen det Sæle (2017) poengterer i sin studie om at vinner sentrerte aktivitetar og lite vekt på fair play og kameratskap er med på å skape misnøye i kroppsøvfaget. Fokuset til fleire av elevane i 4.klassane låg heller på det å vinne i staden for å samarbeide med dei andre på laget. Vi såg det derfor som nødvendig å fortsette arbeidet med den materiale danninga i 4.klassane, slik at elevane får meir kunnskap om samarbeid og inkludering av andre og kan knyte dette oppimot den formale danninga (Klafki, 2001). I 5.klassen derimot såg vi ein betydeleg forskjell blant inkludering av jentene. I denne klassen likte gutane denne regelen godt, og hadde ikkje noko i mot at ballen måtte vere innom både ei jente og ein gut. Alexander skriv følgjande:

«Det var gøy å spille fotball med klassen. Det var også gøy med den regel om at ballen måtte innom ei jente og ein gut. Eg følte at vi spelte betre saman på grunn av dette».

Elevane i 5.klassen gav uttrykk for at dei forstod godt kva samarbeid var i samtalan vi hadde med dei, og dette viste dei også i undervisingstimane. Vi fekk observere at elevane inkluderte kvarandre med å sentre ballen til alle på laget, dei gav fine tilbakemeldingar til kvarandre som til dømes “bra skudd” og “du klarer det neste gong”, og dersom nokon datt eller slo seg så viste dei empati for kvarandre med å hjelpe dei opp uavhengig om dei var på lag med kvarandre. Vi tolka det derfor slik at elevane (subjekta) og innhaldet (objektet) er knytt saman, og ein slik dialektisk prosess er i høve Klafki (2001) nødvendig for å oppnå kategorial danning (Klafki, 2001).

Vi erfarte at det var viktig at vi la opp til sjølvbestemming og medbestemming gjennom dialog og spørjeskjema der elevane fekk ytra meningane sine rundt det vi held på med. Refleksjon er nødvendig for at elevane skal utvikle seg og bli danna og dette blir støtta av fleire (Engebretsen, 2021; Sæle, 2017). Det var ingen av elevane som var negative til å få vere med å medverke i undervisinga, verken gjennom dialog med oss eller i spørjeskjemaet. I slutten av kvar undervisingstime spurte vi elevane kva dei tykte om å få vere med å bestemme over undervisinga og elevane var svært positive til dette. Noko vi la merke til som vi finner verdt å nemne er at dei elevane som var mest deltakande i å komme med forslag på reglar også var dei som ga størst uttrykk for at dei likte å få vere med å velje reglar i spørjeskjemaet sitt. Å få sine forslag stemt gjennom av resten av klassen kan vere ein ekstra positiv oppleving som førte til at desse elevane likte medverkinga endå betre.

5.5 "Husk å sentre til alle på laget" - Forteljinga om Anders

I første undervisingstimen i den andre 4.klassen fordelte vi likt med jenter og gutar på kvar sitt lag. I denne klassen var Anders den einaste guten som ikkje hadde skrevet opp eit ballspel på arket med val av aktivitetar. Vi observerte at han meldte seg ut i starten av kanonballkampen, og at han ikkje gjekk for å ta ballen sjølv. Etter fleire minutt spelt hadde ikkje Anders fått kasta ballen endå. Vi minna derfor elevane på at dei måtte huske å sentre til alle på laget, og at vi har sett at nokon elevar ikkje har fått kasta endå. Dette fekk Ragnhild til å sentre ballen til Anders. Når Anders kasta ballen mot det andre laget så trefte han ein motspelar. Då smilte Anders stort og hoppa rundt og jubla. Dei andre elevane på laget hans gav han high five, og vi såg tydeleg at Anders satte pris på dette. Vidare utover i kampen fordelte elevane på å kaste. Dei trengte likevel at vi minna dei på at dei skulle fordele på kven som kasta. Vi skjønner godt at elevane likar og ynskjer å kaste sjølv, så det er viktig at vi minner dei på dette slik at alle får kasta. På slutten av timen skreiv Anders dette i spørjeskjemaet sitt:

“Vi har spelt kanonball i dag. Eg synst det var veldig kjekt å vere på laget mitt, fordi dei sentra til meg og eg fekk kaste fleire gonger. Vi tapte, men det var uansett gøy! Eg synest og det var kjekt å bli kjent med studentane”.

Her erfarte vi kor viktig det var for Anders at vi var til stede og minna på dei andre elevane om at alle må få kaste. Anders var den einaste guten som ikkje hadde ynskja å ha ballspel, og vi la merke til at han meldte seg ut i starten. Vi valde derfor å halde eit ekstra auge til han i håp om å få inkludert han meir i aktiviteten. I undervisinga hadde vi også eit fokus på å gi konkrete tilbakemeldingar til elevane. Med dette meiner vi at vi gav dei spesifikke tilbakemeldingar om kva elevane gjorde som var bra, kva dei var nøydde å huske på samt kva vi alle som fellesskap må arbeide meir med. Eit eksempel på dette kunne vere at vi kom med utsegn som «no må vi huske å samarbeide og sentre til alle på laget». Vi erfarte at det er utruleg viktig at vi som lærarar er på og minner elevane på samarbeid, sidan vi har eit ansvar å passe på at elevane blir inkludert i fellesskapet. Dette samsvarar også med Brattenborg & Engebretsen (2021) sitt utsegn om at den autoritative klasseleiaren har eit overordna ansvar både for det som skjer i undervisinga og for læringsmiljøet (s. 75). Engebretsen (2021) legg også til at lagspel gir moglegheit til å vektlegge solidarisk åtferd ved at dei elevane som ikkje meistra ballspel like godt blir akseptert av dei elevane som meistrar det, og at dei får likeverdige moglegheiter til å bidra utifrå dei føresetnadane elevane har (Engebretsen, 2021, s. 137). Det var saman med elevane at vi skapte eit fellesskap der vi støtta og hjelpte kvarandre. Anders som til vanleg pleidde å melde seg ut i ballspelsaktivitetar uttrykte i spørjeskjemaet sitt etter den første undervisingstimen at han fekk ei meiningsfull oppleving med ballspel nettopp på grunn av at han blei inkludert i aktiviteten. Dette viste oss at det er nødvendig å arbeide med samarbeid som vektlegg solidarisk åtferd i kroppsøvingsundervisinga.

5.6 "Korleis kan du vere ein god samarbeidspartnar?"

I siste timen gjekk vi endå grundigare gjennom korleis ein kan vere ein god samarbeidspartnar. Vi snakka med elevane om samarbeid, og spurte dei "korleis kan du vere ein god samarbeidspartnar?". Elevane svarte at dei kunne følgje reglane, vere snill med dei på laget og hjelpe dei andre på laget. Her såg vi ein gylden moglegheit til å ta opp nokre positive hendingar frå dei tidelegare erfaringane vi hadde gjort oss, og fortalte elevane at vi hadde fått fleire tilbakemeldingar på at nokon var veldig flinke på å samarbeide med å hjelpe dei andre og seie fine ord til kvarandre. Vi la også fram at det er mykje kjekkare å vere på lag med nokon som er snille med deg, hjelper deg og heiar på deg. Fleire av elevane nikka til dette, og vi avslutta samtalen med ei einigheit om at alle skulle prøve å vere ein god samarbeidspartnar som var kjekk å vere på lag med. Vi observerte også at dei aller fleste elevane jobba godt saman der dei heia på kvarandre, gav kvarandre gode tilbakemeldingar og hjalp kvarandre. Vi fekk også bekrefta at elevane likte denne undervisinga godt, på grunn av at dei hadde eit godt samarbeid på gruppa si. Dette såg vi igjen i fleire av spørjeskjema til elevane. Eit eksempel er spørjeskjemaet til Andrea:

"Eg var på lag med Bjarte, og det gjekk berre bra! Ingen krangla over kva ord vi ville ha. Eg spurte Bjarte om kva ord vi skulle lage og vi blei einige om alle orda. Eg støtta han også så godt som eg kunne. Alt i alt så gjekk alt veldig bra. Vi hjalp kvarandre heile tida, og det var kjempe kjekt å samarbeide med han".

Vi opplevde at det å ha eit overordna fokus som samarbeid var med å skape interaksjon og samspel mellom elevane. Sjølv om elevane var vande med å ha samarbeidsaktivitetar i kroppsøving så har fokuset vanlegvis vore på idretten eller aktiviteten i seg sjølv. Dette tolka vi som at unundervisirvingaga hhar hatt t eit størst større ffokus på det på det formale eenn d det mmateriale danningsspperspektiveivet i den forstand at det ikkje har blitt lagt vekt på at elevane skal lære om samarbeid, men meir at dei skal lære å samarbeide (Klafki, 2001). Ved å skifte dette fokuset frå prestasjon og konkurranse til samarbeid og inkludering så var det ikkje lenger "skummelt" å gjere noko feil. Reidun kommenterte i sitt spørjeskjema at ho synest at det var kjekt å spele kanonball "fordi eg fekk kaste feil og det gjekk heilt fint". Vi kan sjølv kjenne oss igjen i det presset av å prestere når det var fokus på konkurranse og å vinne. Å ha samarbeid som eit overordna mål gjorde det lettare for oss å ha eit fokus på solidaritet i kroppsøvingundervisinga. Ved å ha med oss kategorial danning i planlegging av innhaldet i kroppsøvingundervisinga opplevde vi at det gav oss fleire fordelar. I situasjonar der elevane blei oppfordra til å samarbeide og støtte kvarandre så medførte det at dei danna relasjonar, og at dei saman med oss var med på å skape eit inkluderande læringsmiljø. Den siste kroppsøvingundervisinga observerte vi at elevane samarbeida på ein heilt anna

måte enn første. Dei utvikla ei djupare forståing for fenomenet samarbeid, samtidig som dei utvikla nærare relasjonar til dei andre i klassen. Dei gav kvarandre positive tilbakemeldingar og heia på kvarandre undervegs i aktiviteten. Vi kan derfor seie oss einige med Engebretsen (2021) at elevane kan lære verdifulle ferdigheiter som respekt, samarbeid og empati for andre (s. 136), og dette gjorde dei verkeleg i den siste undervisingstimen vi hadde med dei.

5.7 Språkbarrierar og inkludering - Forteljinga om Lars

Lars har nyleg starta i klassen. Han er ein krigsflyktning, og kan lite norsk og lite engelsk. Læraren hans fortalde oss at det har vert vanskeleg å lære han norsk og engelsk då skulen ikkje har nokre lærarar på som kan morsmålet hans. For å forklare han aktivitetane nytta kroppsøvlingslæraren hans derfor Google translate. Vi merka oss at dei to første undervisingstimane var han ikkje like involvert i aktivitetane ettersom han ikkje alltid forstod kva undervisinga handla om, sjølv om vi prøvde å nytte Google translate for det det var verdt. Sidan det var fleire reglar å gå igjennom i dei to første undervisingstimane på grunn av at elevane var med å velje reglar var det mykje informasjon å omsetje til Lars. Likevel meldte han seg aldri ut, og tok alltid del i undervisinga.

I siste timen satt vi Lars på gruppe med Geir og William som vi har observert i dei to andre timane var inkluderande med dei andre på laget sitt, samt at dei viste empati for andre. Vi gjorde dette i håp om at Lars ville bli endå meir inkludert i timen. Dette viste seg å lønnast, og vi blei positivt overraska over kor bra dette gjekk. William og Geir forklarte Lars nøyre kva han skulle gjere på engelsk, og brukte også kroppen til å forklare. Det var kjekt å sjå kor flinke dei var på å inkludere han. Når dei skulle finne eit namn valde gutane at dei skulle skrive namnet til Lars, og når dei skulle finne eit land valde dei landet som Lars kjem frå. Denne gruppa var raskast på å hente bokstavar, og dei samarbeida godt saman med å rope til kvarandre kva bokstav dei skulle hente, samt at dei jubla og heia på kvarandre undervegs. Etter timen skreiv også Geir at “visst eg skulle ha valt lag så hadde eg valt å vere på dette laget”. Lars var også i ekstase og gav både oss og kroppsøvlingslæraren hans tommel opp etter timen.

Ved å fremje solidaritet i undervisinga så kan vi lære elevane å vise empati og respekt igjennom samarbeid, som er verdifulle ferdigheiter å ha (Engebretsen, 2021, s. 136). Det vi gjorde var å legge opp til samarbeid og å oppmuntre elevane til å hjelpe kvarandre, gi gode tilbakemeldingar og vise empati for kvarandre. Vi ynskja at klassen skulle støtte og hjelpe kvarandre, og vi meiner at dette eksempelet viser nettopp kor viktig det er at vi igjennom samarbeidsaktivitetar legg opp til solidaritet i undervisinga. Det var både rørende og sterkt for oss å observere samhandlinga mellom Lars, William og Geir, og å få lese det Geir hadde skrevet i spørjeskjemaet sitt etter undervisingstimen. Vi fekk erfare at det er nødvendig å arbeide

med samarbeid og solidaritet når situasjonar som dette oppstår. Ved at vi satt Lars på ei gruppe med Geir og William, som vi observerte gav dei andre elevane i klassen positive tilbakemeldingar og viste empati for andre, førte det til at Lars blei meir inkludert i kroppsøvingundervisinga og i klassens fellesskap (Engebretsen, 2021, s. 137; Klafki, 2001, s. 69).

5.8 “Kjedeleg at nokon tulla sånn at vi fekk mindre kroppsøving” - Tidsforbruk

Kroppsøving er eit fag som sårbart i skulen sidan det er få timar allokert til kroppsøvingundervising. Det er nettopp derfor lærarar kan føle at dei er nøyde å komme i gang med undervisinga så fort som mogleg. Det å haste seg igjennom starten av kroppsøvingstimen kan derimot ha ein negativ effekt. Vi såg i fleire av spørjeskjemaat at det var fleire som likte at vi gjekk nøye igjennom reglane saman med elevane. Sara skriv følgjande:

«I dag hadde vi kanonball. Det var ein veldig fin måte å snakke om reglane på. Vanlegvis pleier vi berre å gå fort igjennom dei. Når vi gjorde dette her blei eg veldig glad i norsk kanonball».

Det er fort å tenkje at elevane vil ha mest mogleg aktivitet i kroppsøvingundervisinga og at det derfor er nødvendig å komme kjapt i gang. I Sara sitt spørjeskjema ser vi derimot at det kan virke som at reglar ikkje alltid blir gått nøye igjennom som førar til at elevane blir usikre. Norsk kanonball er ein aktivitet som dei fleste, om ikkje alle norske barn og unge har leika før, og det er derfor fort å tenkje at alle kan reglane og at det derfor ikkje trengs å gå nøye gjennom dei. Om bevisstgjerjing av reglar er fråverande vil den formale danninga overskygge den materiale, og kategorial danning vil ikkje bli oppnådd (Klafki, 2001). Å forstå og nytte reglar i spel og samhandling med andre er ein del av læreplanen i kroppsøving. Ved å utfordre elevane til å bli einige om reglar saman la vi opp til medbestemming i undervisinga.

I vår studie var aktivitetane det einaste som var valt på førehand. Vi hadde eit opplegg i bakhand dersom det skulle trengs, men målet var at elevane saman skulle velje aktivitetar og reglar for undervisingstimane. Utfordringa var at elevane berre hadde éin kroppsøvingstime i veka. Å starte ein kroppsøvingstime tar vanlegvis ikkje så lang tid om man har aktivitetar og reglar planlagt på førehand. Når vi inkluderte elevane i denne prosessen, så la vi merke til at det tok lengre tid enn vi vanlegvis ville brukt på ein oppstart i ein kroppsøvingstime. Elevane var likevel engasjerte og interesserte sidan dette var noko dei ikkje hadde prøvd så mange gonger før. Som nemnd tidlegare var det ingen av elevane som ga uttrykk for at dei ikkje likte å få medverke og ta avgjersler på korleis aktivitetane skulle utførast. Det vi heller fekk tilbakemelding på i spørjeskjema til nokon av elevane i den eine 4.klassen var at det var mykje tulling i eine timen. Dette skreiv Ylva i spørjeskjemaet sitt:

«Det var veldig gøy å spele kanonball! Men det var kjedeleg at nokon tulla sånn at vi fekk mindre kroppsøving».

Det er viktig å erkjenne at det kan vere utfordringar med å invitere elevane medbestemming (Engebretsen, 2021, s. 141). Vi kan ikkje forvente at ein kroppsøvingundervisingstime i ein 4. eller 5. klasse vil vere heilt utan noko tull. Når vi legg opp til medverking gis elevane meir «makt» over undervisinga, og det kan medføre at elevar nyttar moglegheita til å komme med «tullete reglar» for å få medelevane til å le og derifrå kan det fort eskalere. Dette var noko vi la merke til i spesielt i denne eine timen. Det var derfor nyttig for oss å lese igjennom spørjeskjema til elevane fortløpande, slik at vi kunne ta med oss tilbakemeldingane til dei neste timane. I dei klassane der det gjekk vekk litt tid på tull vart det også fleire av elevane som kommenterte på dette. Vi valde å ta dette opp i starten av den andre undervisingstimen med å spørje elevane kva vi kunne gjere for å løyse denne utfordringa, noko som satt i gong ein diskusjon der dei kom med gode forslag som var med på å løyse dette. Her såg vi nødvendigheita av å starte ein diskusjon om kva læringsmiljø vi ynskjer i klassen der elevane kunne kome med forslag og argument for å løyse problemet. Som Aasland & Engelsrud (2018) poengterer så er det nødvendig at vi reflekterer over utfordringar som oppstår saman med elevane, slik at det kan bidra til djupnelæring og meningsfull undervising (Aasland & Engelsrud, 2018). Om vi hadde valt å bruke mindre tid på gjennomgang av aktivitetane, så ville vi også ha vektlagt det formale framfor det materiale, og dette var noko vi ville unngå då vi ynskja at det skulle vere ein samanheng mellom desse to.

6. Diskusjon

I analysen har vi presentert funna vi har gjort oss i løpet av dei ni undervisingstimane vi hadde ved skulen. Vi kjem i denne delen til å presentere det som står til diskusjon ut i frå funna vi har gjort oss og knytte dette opp mot teori og tidlegare forskning. Til slutt kjem vi til å diskutere styrker og svakheiter med forskingsmetodane, og vurdere reliabiliteten og validiteten til oppgåva.

6.1 Å ta val

Vi tar val heile tida. Som kroppsøvingslærarar skal vi leggje opp til at elevane skal klare å ta gode og positive val som hjelper dei til å utvikle sine eigne moglegheita på best mogleg måte. Som det står i overordna del skal opplæringa «gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verden, og for å gjøre gode val i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). At elevar lærar å ta sjølvstendige val er ein del av danningprosessen som skjer i kroppsøvingundervisinga. Gjennom faget skal elevane også utvikle personlege og sosiale ferdigheiter, der dei skal lære seg korleis man kommunisera og samhandlar med andre gjennom dei ulike aktivitetane.

Vi hadde ikkje noko tidlegare erfaring med å leggje opp til elevmedverking i kroppsøvingundervising. Når vi skulle velje korleis vi ville leggje opp til val i kroppsøving valde vi å la elevane velje kva aktivitetar vi skulle gjennomføre og korleis vi skulle utøve den. I løpet av opplegget vårt la vi merke til at det å få friheit til å velje fritt ikkje er like enkelt so vi først hadde trudd. I Aarskog (2014) sin studie "*Jeg vil velge selv*" legg han fram at det å ta val er ein individuell prosess som kan vere utfordrande for nokon og enkel for andre (Aarskog, 2014). Vi opplevde det same i vår studie. Eit eksempel på dette var når elevane skulle skrive opp kva aktivitet dei ynskja var det nokon som var ferdig før vi hadde gitt alle eit ark å skrive på, medan andre brukte opp i mot 10 minutt før dei hadde vald to aktivitetar. Det var altså individuelle forskjellar i kor lett elevane tok på valet. Aarskog (2014) legg til at val er noko som må lærast. Ved at elevane får tileigna seg fleire erfaringar med å velje, så vil dei også ha erfaringar å sjå tilbake på når dei skal ta nye val slik at dei kan reflektere over dette (Aarskog, 2014). Det er også fleire måtar vi kan leggje opp til å ta val på. Vi kunne latt elevane tatt valet om å til dømes gjennomføre individuelle aktivitetar eller gruppe aktivitetar. Vi hadde fine samtalar med elevane om kva dei sjølv tenkte om at dei fekk lov å ta val i undervisinga, men likevel kunne vi gått djupare inn på kva det eigentleg betyr å ta val og kva andre val dei kunne ha tatt. På denne måten kunne vi hatt val som kunnskapsobjekt og latt elevane få ta meir aktive val i løpet av undervisinga. Vi snakka med dei om verdiar som empati og respekt, samt korleis dei kan vere ein god samarbeidspartnar for andre i kvar undervisingstime, men vi kunne ha satt av meir tid til det. Dette er noko vi er interessert i å prøve ut og utfordre oss meir på når vi er ferdigutdanna kroppsøvingslærarar.

6.2 Kjønn og val

Det første interessante funnet i vår studie var kva aktivitetar elevane valde. Vi forventa at det kom til å vere noko forskjellar i mellom kva aktivitetar jentene og gutane ynskja, og utifrå dette funnet ynska vi å diskutere kjønn og val i kroppsøvingundervising. Moen med fleire (2018) trekker fram i sin studie at det var forskjell blant kjønna når det kom til interesser og val av aktivitetar. Det var derfor interessant å sjå at dette også stemte i vår studie når det kom til kva aktivitetsinnhald dei ynskja. I ynskja til jentene var det stor breidde, medan gutane skreiv stereotypiske aktivitetar som dei "vanlegvis" har i kroppsøvingundervisinga. Vi valde ut dei aktivitetane som fleirtalet i klassane ynskja å ha. I dei to 4.klassane bestod fleirtalet i klassen av gutar. Valet om at fleirtalet skulle bestemme, samt at elevane fekk skrive opp to aktivitetar, er definitivt diskuterbart og kan sjåast som ein svakheit ved vår studie. Dei aller fleste gutane fekk igjennom aktivitetane som dei ynskja å ha i undervisinga, medan nokre frå jenter fekk igjennom ein aktivitet som dei ynskja. I 5.klasse var interessene til elevane noko meir likt blant kjønna, og dei aller fleste fekk igjennom begge aktivitetane som dei ynskja. Vi observerte også at det var stor forskjell blant klassetrinna i korleis kjønna inkluderte kvarandre i aktivitetane.

I Engelsruds (2021) kapittel om kjønn og val legg ho fram at det skjer ei endring i likestilling når det kjem til ballspel. Då tel ferdigheiter meir enn kjønn. Gutane i studien hevda at “Du sentrer til de beste”, og at dei “beste” sjeldan var jenter, og kjønn var heller ikkje noko som vart diskutert eller tematisert i deira undervising (s. 38). Vi snakka med elevane i vår studie om kjønn i den andre undervisingstimen, ettersom dette var noko fleire av jentene hadde tatt opp i spørjeskjemaet sitt. Dette var likevel noko vi i etterkant har tenkt at vi burde ha snakka endå meir om. Det er viktig at vi som kroppsøvlingslærarar tar opp og problematiserer blant anna kjønn og likestilling. Engelsrud legg i sin tekst fram Ingfrid Mattingsdal Torjusen (2020) si påpeiking på at ikkje-likeverdige kjønnsrelasjonar blir oppretthaldt dersom vi ikkje støttar og adressera ulikheit, og at vi aktiv arbeida mot å reprodusere dei stereotypiske og framandgjerande forståingane av ulikheiter (Engelsrud, 2021, s. 38). Noko som var gjentakande i 4.klassane var at jentene var meir inkluderande enn gutane. I 5.klasse var det derimot mindre forskjell. Elevane inkludera kvarandre, og likestilling i aktivitetane var meir innarbeida her.

Det kan vere fleire grunnar til at det er forskjellar blant kjønna. Kjønnforskjellar eksistera framleis, og det er mogleg at det er med på å påverke kva elevane val. Det finnes lite forskning som tyder på at skulen i seg sjølv *skapar* desse forskjellane blant kjønn, men det finnast forskning om at skulen kan bidra til å *reprodusere* kjønnsforskjellar (Bakken et al., 2008). Likevel har skulen ei stor moglegheit til å *reducere* forskjellane. Vi vaksne har mykje makt i vår posisjon som lærar. Det er først når “vi har våget å granske oss sjølv at vi kan forsøke å bryte mønstre og støtte barna i det de trenger for at de skal kunne se, bryte og utvide gensstrukturene” (Svaleryd, 2004, s. 58). Ein stad vi kan starte er å setje oss inn i kva lover og planar seier om kjønnsbevisst pedagogisk arbeid. Eit sentralt dokument er *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Vi kan også finne mål for arbeid med likestilling bland kjønn i heftet *Likestilling 2014. Regjeringens handlingplan for likestilling mellom kjønnene* (Bø, 2014, s. 93). Der kjem det opp tre hovudmål for arbeid i grunnskuleopplæringa:

1. Utvikle læringsmiljø som fremjar likestilling blant jenter og gutar
2. Betre kjønnsbalansen i utdannings- og yrkesval
3. Betre kjønnsbalansen blant tilsette

Handlingsplanar og andre offentlege dokument meiner Ingerid Bø kan vere gode kjelder til “kunnskap om arbeidet med kjønn og likestilling” (Bø, 2014, s. 76). Med tanke på at kjønnsulikheit er eit globalt problem, ligg det derfor eit ansvar på oss som framtidige lærarar. Vi må arbeide for at elevane skal forstå kvarandre betre, samt bidra til at alle opplev at dei har ein grunnleggjande lik verdi. Vi er einige med Gunn Engelsrud (2021) om at vi må kjenne til kjønnsteoriar og våre egne forforståingar for å kunne møte mangfaldet av elevar (s. 47). Vi har begge opplevingar frå før med forskjellar blant kjønn i kroppsøving, og Lina opplevde

sjølv å vere annleis enn dei andre jentene i klassen. Ho følte seg inkludert blant gutane, spesielt då fetteren hennar også gjekk i same klassen. På barneskulen hadde jentene i klassen andre interesser, og medan dei leika med å hoppa i strikk, spelte Lina heller fotball og leikeslåst. Ho følte seg heldig som hadde moglegheita til å vakse opp der gutane i klassen såg på ho som “ein av dei”, og som blei inkludert av gutane i alle typar ballspel. Ho la også merke til at dei andre jentene i klassen ofte blei oversett i ballaktivitetar, og at dei ikkje fekk ballen like mykje som ho gjorde. Ho opplevde det likevel som trygt å kunne vere annleis, og det var aldri eit “problem” at ho skilte seg ut. Sjølv om vi er forskjellige, og har forskjellige interesser, er det viktig at vi bidrar til at alle, som nemnt, opplever ein grunnleggjande lik verdi til tross for forskjellar.

6.3 Vanar – «Det er det same som alltid»

Det er forskjell på gode og dårlege vanar. I denne diskusjonen kjem vi til å diskutere dårlege vanar som heng igjen i kroppsøvningsfaget, og som vi sjølv er vande med. Det er vanskeleg å bryte ut av gamle vanar, og å bli konfrontert med “noko nytt” kan vere skummelt, men det kan også vere svært givande. I Standal & Aggerholm (2016) sin artikkel *Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education* løfter dei opp Kretchmar (2006) sin kritikk mot kroppsøvningsfagets vanar. Han fortel om “easy streets” tilnærminga som nokre kroppsøvningslærarar har. Easy streets tilnærminga vil seie at ein har ei kort gjennomgang av reglar, grunnleggjande ferdigheiter, har lite øving og tilbakemeldingar, og at ein kanskje legg litt spel i forenkla speleform slik at mangelen på kunnskap ikkje kjem i vegen for å ha det gøy. Han meiner at denne forma for undervising vil føre til at gamle vanar blir behaldt, nye vanar vil ikkje utviklast, som igjen fører til at haldningar ikkje endrast (Standal & Aggerholm, 2016, s. 276–277). Vi kjenner oss igjen i dette og har hatt vanar der vi har hatt lett for å ta lette løysingar, og å velje aktivitetar som elevane er vande med, slik at vi kom kjapt i gong med aktiviteten. I studien vår fekk vi tilbakemelding av elevane om at dei likte å gå skikkeleg igjennom reglane, snakke om samarbeid, gi tilbakemeldingar og å vere deltakande i val. Vi ser derfor at det elevane ynskja er motstridande til “easy streets” tilnærminga.

Ved å teste ut noko heilt nytt, der vi let elevane ha kontrollen over val av aktivitetar og reglar, opplevde vi at elevane også har vanar med å velje noko kjent. Ein av elevane skreiv at han ynskja å ha “vanleg fotball med 2 mål”. Det var interessant å sjå at dei ikkje berre vel aktivitetane dei er vande med å ha, men også dei same reglane dei er vande med. Dei hadde moglegheita til å prøve ut nye reglar som kanskje kunne vore interessante eller kjekke å prøvd for ein kreativ 4. eller 5. klasse. I Moen med fleire (2018) sin studie kom det fram at elevane ynskja større breidde i aktivitetssinnhaldet i kroppsøving, og vi blei derfor overraska over at når elevane fekk moglegheita til å velje fritt så valde dei dei same aktivitetane som om det skulle vore ein vanleg kroppsøvingstime. Ein av grunnane til dette er at elevane vel det dei er vande og

kjende med. I sitatet til Stian skreiv han “det er det same som alltid”, så det er mogleg at nokon av elevane ynskja å prøve noko nytt, men at fleirparten valde ut frå vanane sine og det som er trygt.

I undervisingstimane valde vi å heller ha fokus på samarbeid og inkludering framfor å fokusere på konkurranse og prestasjon. Vi merka sjølv stor forskjell i utbytte både for oss men også for elevane gjennom å ikkje ha aktiviteten og det å vinne som målet med timen. Vi begge sat igjen med tanken “kvifor har vi ikkje gjort dette før?”. Elevane var heller ikkje vande med å setje av tid til å snakke om blant anna samarbeid. Både Kristin og Sara i 5.klasse kom med kommentarar om at dei ikkje hadde lagt merke til samarbeid før, og at dei vanlegvis ikkje fokuserer på det. Vi merka oss at dette var avgjerande for at elevane skulle endre den vanen at dei “ville vinne” til å heller “ville samarbeide”. For å unngå vanar som kan ha negativ effekt på elevanes læring må vi vere opne for refleksjon og endring av vanar. Gjer vi dette kan vi bidra til å skape ein positiv og meir inkluderande læringsoppleving for elevane. Det er viktig at vi er bevisste i våre vanar, og korleis vanane våre kan påverke elevanes oppleving og læring av kroppsøvingfaget (Standal & Aggerholm, 2016, s. 279).

6.4 Vinnarsentrert kroppsøving - «Det var ikkje så kjekt fordi det andre laget vant»

Diskusjonane som var rundt Sagene-forsøket i 1975, og diskusjonar om bevegelsesaktivitetar som føregjekk på 60-talet er framleis relevant i dag. Engelsrud (2021) legg fram det Kristi Pedersen Gurholt (2014) fant ut i si analyse av lærebøker, læreplanar og tidsskrifter, nemleg at ferdigheitene frå idrett og sport framleis pregar kroppsøvingundervisinga (Engelsrud, 2021, s. 35). Dette merka vi i løpet av undervisingstimane gjennom kva tankar og haldningar elevar har til faget. Eit eksempel på dette er når vi ga beskjed til elevane om at vi kom til å sjå på kor godt dei samarbeida i staden for kven som vant. Dette skapte reaksjonar blant elevane. “Det er ikkje slik vi pleier å gjere det!” brøyt ein elev ut. Dette er med på å vise kva tankar elevar har om korleis kroppsøvingfaget skal utøvast. På slutten av timane valde vi bevisst å let vere å nemne eller ha fokus på kven som vant, men heller fortelje dei kor gode samarbeidspartnarar dei var. Gjennom observasjonane la vi merke til at elevane brydde seg meir om kven som hadde vunne i den gitte aktiviteten, og vi trur ein av grunnane til dette er korleis faget blir sett på av elevane – og har blitt sett på i lang tid.

Noko vi vil løfte opp er at det er for stort fokus på «å vinne» og «å prestere» i blant anna ballspel. Det er derimot viktig å huske på at det ikkje er noko negativt med ballspel i seg sjølv, det er tross alt ein aktivitet som er veldig populær blant elevane. I Moen med fleire (2018) sin studie spurte dei elevar kva dei ynskja å ha i kroppsøving, og der kom det fram at ballspel var den aktivitetsforma fleirparten av gutar og jenter ynskja å ha meir av. Reidun kommenterte i sitt spørjeskjema at det var kjekt å spele kanonball fordi det

gjekk fint at ho «kasta feil», og det var ikkje skummelt å gjere noko feil når det ikkje var noko som stod på spel. Med å fjerne fokuset frå «å vinne» til «å samarbeide» meiner vi utgjer ein stor forskjell. Vi meiner derfor at ballspel, slik som alle andre aktivitetar, kan bidra til å gjere undervising meningsfullt for elevane.

Foros (2012) hevdar at den formale danninga lenge har vore framheva i den norske skulen, og at det er ein uklar samanheng mellom ferdigheiter og formål i læreplanane. Fokuset ligg på personlege eigenskapar og psykologiske funksjonar i staden for eit kunnskapsobjekt eller innhald (Foros, 2012). Eit klassisk eksempel i kroppsøving er cooper-testen, kor elevane skal springe så langt dei klarar på 12 minutt. Kva er målet med å gjennomføre den? Det er dette kunnskapsobjektet som ofte manglar i kroppsøvingundervisinga. For å oppnå det Klafki kallar kategorial danning er man nøydd å balansere betre mellom den formale og materiale danninga (Klafki, 2001). Det er derfor viktig at kroppsøvingslærarar tenkjer over kva kunnskapsobjektet er i den gitte kroppsøvingstimen, slik at man ikkje berre gjennomfører noko utan å ha ein baktanke med det. I vårt undervisningsopplegg let vi elevane medverke i undervisinga, samtidig som vi gjekk grundig igjennom kva samarbeid er og korleis vi kan samarbeide i den gitte aktiviteten. Sjølv om studiet vårt berre varte i ni undervisingstimar (tre med kvar klasse), så merka vi ei utvikling i korleis elevane tenkte på samarbeid frå time til time. Igjen – det er vanskeleg å dra konklusjonar om dette var tilfeldig eller ikkje sidan vi berre hadde kvar klasse i 3 kroppsøvingstimar, men vi såg igjen i fleire av spørjeskjemaa til elevane at dei likte å ha fokus på noko anna enn aktiviteten i seg sjølv, slik som vi såg i Kristin sitt spørjeskjema:

«I dag hadde vi kanonball. Vi hadde og om samarbeid. Eg hadde ikkje lagt merke til samarbeid før, men no gjorde eg det. Dette har vore ein av dei kjekkaste kroppsøvingstimane».

Å tenkje over dette når man planlegg undervising kan vere med på å skifte fokuset vekk frå aktivitetane og det vinnarsentrerte og heller dreie undervisinga mot ei meir heilskapleg fagleg og pedagogisk danningstenkning (Sæle, 2017). Säfvenbom & Rustad (2018) poengterer at idrettsdiskursen ofte dominerer i kroppsøving der faget baserast på «olympiske idretter der målet er å prestere og konkurrere mot andre» og der læraren er meir som ein trenar (Säfvenbom & Rustad, 2018). Det er viktig å tenkje over at vi som kroppsøvingslærar har ei sentral rolle i elevane i identitetsskaping i kroppsøvingfaget, og vi er med på å hjelpe elevar å lære viktige og nødvendige eigenskapar for å bli ein god og sjølvstendig samfunnsborgar.

Det er derimot fleire som argumenterer for at å ha eit idrettsperspektiv i kroppsøving er med på å invitere fleire elevar til å engasjere seg i faget. Säfvenbom (2010) legg fram at det å ha eit bredt idrettsutval vil hjelpe elevar med å finne minst éin idrett som dei trivast med. Annerstedt (2008) argumenterer for det same, og at ved å ha eit multi-aktivitetsmodell vil elevane bli presentert for mange ulike idrettar der det er stor sannsyn for at dei finn seg vertfall éin idrett som dei ynskjer å fortsette med. Dette vil deretter

medføre at elevane er aktive på fritida (Annerstedt, 2008). Säfvenbom (2010) og Säfvenbom med fleire (2014) peikar derimot på at idrettsdiskursen i kroppsøvfingsfaget gjer at dei som ikkje er idrettsaktive på fritida mistrivast i faget eller dett utanfor, medan det er dei som allereie driv med organisert idrett på fritida som er motiverte og som trivast i faget (Säfvenbom, 2010; Säfvenbom mfl., 2014). Som Sæle (2017) poengterer medfører dette at «det er de idrettsaktive som høster alle danningkvalitetene i faget» (Sæle, 2017b) og målet om at alle elevar skal få lagt til rette for ein fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ikkje blir innfridd (Sæle, 2017b). Dei elevane som manglar positive erfaringar frå organisert idrett og i kroppsøvfingsfaget kan ende opp med å få negative assosiasjonar med faget dersom undervisinga er prega av dei same aktivitetane.

Ved å ha eit danningperspektiv på kroppsøvfingsfaget vil det fordre til ein refleksjon kring kva vi lærarar ser som prestasjon i faget. Prestasjon blir som oftast knytt til fysisk-motoriske ferdigheiter. Ved å berre sjå prestasjon på denne måten meiner vi er heilt feil. Vi må også sjå på prestasjon som til dømes elevanes evne til å samarbeide, kommunisere, eigenskapar og ferdigheiter. Desse eigenskapane er viktig for at elevane skal kunne fungere i eit demokratisk samfunn på ein god måte. Kva fysisk-motoriske ferdigheiter du har er ikkje like viktige. Ein refleksjon kring prestasjon ser vi som nødvendig for at faget skal kunne utviklast vidare.

6.5 Danning i kroppsøving

Danning er som nemnt eit veldig breitt omgrep, og det finst ikkje eit konkret svar på at “dette betyr danning”. Lærarar må arbeide med å operasjonalisere blant anna læreplanar og kjerneelementa. Birch med fleire (2019) legg fram at dette kan vere utfordrande for fleire, då det ikkje er ei tilfredsstillande forklaring av omgrepa som blir presentert i til dømes kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*. Engelsrud & Borgen (2020), og Aaring & Sandell (2019) seier seg også einige i dette (Birch et al., 2019, s. 22; Borgen & Engelsrud, 2020; Aaring & Sandell, 2019). Vi kan kjenne oss igjen i at danning er eit veldig vidt omgrep, som vi framleis ikkje har heilt tilfredsstillande kunnskap om. Vi hadde høyrte omgrepet fleire gonger og vi tenkte at vi visste kva det var, men det var ikkje før vi starta på masterprosjektet vårt og faktisk satt oss skikkeleg inn i det at vi forstod meir om kva danning er. Vi kan igjennom erfaring og forskning sjå at det framleis er utfordringar knytt til å leggje til rette for danningperspektivet i kroppsøvfingsundervising. Enkelte studiar har vist til at det er utfordringar knytt til avgrensa kunnskap og forståing av kva danning faktisk er. Willberg (2016), Fauskevåg (2022) og Engelsen (2020) kritiserer læreplanen - LK20. Dei meiner at læreplanverket har eit einsidig og dominerande formalt perspektiv, medan det materiale har mindre plass. Vi hadde ein tendens til å fokusere meir på at elevane skulle vere aktive enn på elevens personlege danning og utvikling.

Resultat har vi også erfaring frå før av at nokon kroppsøvlingslærarar har ein tendens til å fokusere på, og då kanskje spesielt på ungdomsskulen der vurdering og karakter står sentralt. Med å ha eit slikt formalt danningperspektiv vil undervisinga fokusere meir på “trening” av personlege evner og psykologiske funksjonar utan at det har ei forbinding til innhaldet (Klafki, 2001, s. 15). I studien til Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020) om fair play i kroppsøvlingsundervising, ser vi at lærarane dei studerte også vektla det formale framfor det materiale, og brukte ikkje fair play på ein slik måte at det bidrog til kategorial danning. Fair play i kroppsøvlingsundervisinga deira kunne sjåast som meir eit «styringsreiskap for å innordne elevar, organisere undervisinga og skape det gode læringsmiljøet» enn som eit overordna mål om at danninga skal føre til at elevane får undervising som skal leie til demokratitenking i eit samfunnsperspektiv. Vidare legg dei til at det krev ei betre og tydelegare balanse mellom den formale og materiale danninga, og at det er først då dei kan snakke om håp for Klafkis kategoriale danning. Vi er einige med Fretland med fleire at kroppsøvlingsfaget potensielt kan vere ein god danning- og læringsarena for elevane, men for at dette skal skje så krev det at vi er bevisste på kvar vi rettar merksemda vår (Fretland et al., 2020).

Vi har vi erfart og lært mykje gjennom denne studien, og vi fått opp auga for kor viktig identitetsdanning er. Vi må legge opp til at elevar får utvikla seg gjennom sosiale interaksjonar, der dei er ein del av eit inkluderande klassemiljø som aksepterer deg uavhengig av sosiale eller fysiske ferdigheiter og bakgrunn. Elevane må få moglegheit til å velje aktivitetar som kan passe deira ferdigheiter og interesser, samt kunne gi og få konstruktive tilbakemeldingar. Vi erfarte at det er nødvendig at elevar får reflektere over sine eigne følelsar og erfaringar knytt til aktiviteten som blei gjennomført i undervisinga, slik at dei kan auke sjølvforståing og sjølvbevisstheit, der dei sett ord på kva som er meningsfullt for dei. Vi kan likevel ikkje med full sikkerheit seie kor vidt undervisinga ga mening for den enkelte, ettersom danning ikkje kan målast (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). Sæle & Hallås (2020) legg også fram at undervising kan erfarast av elevane som meningsfull uavhengig av kor vidt vi har tenkt igjennom didaktikk eller ikkje (Sæle & Hallås, 2020, s. 158). Det er viktig å poengtere at vi er eining i at danning ikkje kan målast, men vi meiner at ved at vi aktivt arbeider med å vere bevisste i vala vi gjer, og at vi utvikla kompetansen vår, så kan det føre til at danningperspektivet blir styrka i kroppsøvlingsundervisinga. Hopmann (2007) poengterer også at det er undervisingas innhald som må tolkast fram i samarbeid mellom lærar og elevar (Hopmann, 2007, s. 115). Vi meiner at refleksjon, solidaritet, medbestemming og sjølvbestemming kan bidra til å støtte elevars identitetsdanning, og hjelpe dei med å utvikle identiteten sin og ei positiv sjølvoppfatning. Walseth med fleire (2018) argumenterer også for at det å involvere elevar i planleggingsprosessen vil vere til stor betyding for elevars oppleving av meningsfull kroppsøvlingsundervising (Walseth et al., 2018). Sjølv om danning ikkje kan målast så har vi i vår studie gjort eit forsøk på å få elevar til å setje ord på kva det var som

gav mening for dei i desse undervisingstimane, der vi opplevde at svare elevane gir oss i høve til dette er at dei opplev medverking og fokus på samarbeid som meningsfullt.

6.6 Studiens kvalitet

Krava til vår studie er at den må nyttast på ein påliteleg og vitskapleg måte, uavhengig av kva metode vi nyttar. Dette betyr at vi må ta omsyn til reliabilitet og validitet (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Omgrepa reliabilitet og validitet indikerer pålitelegheita og gyldigheita av studien, samt at det er mogelegheit for å kunne omskape studien og overføringsverdien.

6.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelegheit. Om reliabiliteten er høg vil undersøkingsopplegget og datainnsamlinga vere påliteleg. Dette betyr at vi får identiske data dersom vi bruker det same undervisingsopplegget ved ulike innsamlingar av data om dei same fenomena (Grønmo, 2016, s. 240–241).

Det er utfordrande å ha høg reliabilitet når vi vel kvalitativ studie. Nokre grunner for dette er at samfunnsmessige fenomen er i stadig endring og at det kan vere vanskeleg for andre å ha nøyaktig det same undervisingsopplegget som oss dersom det er avansert eller komplekst. Det vil også vere svært vanskeleg å reprodusere denne studien fordi møtet mellom oss som forskarar, skulen og elevane som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig. Dette er fordi “ulike forskerer bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vi er alle utviklar oss stadig individuelt, og det er derfor heilt relevant å dra inn vår subjektivitet i konteksten som funna våre vil forståast innanfor. Reliabilitet og validitet vil derfor heller bli reflektert over korleis vi og undersøkinga kan ha påverka resultatet vi presenterer i analysen. Vi må sjølv reflektere over korleis vi har påverka studien, samt at vi gjer forskingsprosessen vår synleg slik at andre kan også reflektere over den. Ved refleksjon over korleis vi har påverka studien har vi tatt utgangspunkt i Postholm & Jacobsens fem punkt der skal sjå over:

1. relasjonen mellom oss og elevane,
2. forholdet mellom problemstillinga vår og elevane,
3. forskinga sin kontekst,
4. kven vi ikkje har fått tak i,
5. om vi har registrert alt det viktigaste.

Når vi gjekk igjennom det første punktet var det nødvendig å tenkje over kva relasjon som var mellom oss og elevane. Alle elevane er forskjellige, og å “kontrollere for” alle moglege forhold vil vere umogleg for oss. Det vi kan gjere er å vere ærlege om korleis vi har opplevd relasjonar. Vi kjente til dei aller fleste elevane på førehand. Dette gav oss ein fordel med at vi kunne namna til alle elevane før vi starta studien, og dei aller

fleste kunne våre namn. I spørjeskjemaet vårt stilte vi dei berre eit opent spørsmål, slik at det ikkje skulle vere ledande, og at elevane kun skulle halde seg til eit poeng. Det var likevel nødvendig for oss å snakke med elevane om dette spørsmålet på førehand, då ikkje alle elevane var kjende med omgrepet "meningsfullt". Vi prøvde å ikkje vere ledande når vi forklarte omgrepet, med at vi nemnte fleire ulike tilnærmingar til omgrepet.

Problemstillinga vår spør om kva som skjer når vi inviterer elevane til å ta val i undervisinga og kva dei opplev som meningsfullt. Forholdet mellom korleis elevane opplev problemstillinga vil vere ulikt. Vår problemstilling er retta mot å få ei innsikt i kva som skjer når vi inviterer til elevmedverking, og kva elevar opplev som meningsfullt i undervisinga. Kor vidt elevane har kompetanse om det som blir undersøkt variera blant elevane på grunn av kjønn, alder, interesser og individualitet. Etersom vi undersøker noko nytt, og vi har ei open tilnærming til dette, vil det vere heilt naturleg at elevane vil oppleve dette forskjellig.

Midt i studiet vårt gjekk vi igjennom eit skifte i læreplan frå LK06 til LK20. Danning har fått ein større plass i læreplanen, der vi som lærarar skal legge opp til at elevane blant anna skal få moglegheit til å praktisere og reflektere over elevmedverking, likestilling, likeverd og samspel. Ulike bevegelsesaktivitetar skal også vere ein del av "den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet" (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne konteksten er derfor relevant å leggje fram, ettersom den hadde stor betydning for kva retning vi tok masteroppgåva vår.

Når vi såg på "kven vi ikkje har fått tak i" så var berre tre elevar som ikkje sendte inn samtykkeskjema i dei tre klassane. Dette var på grunnlag av at ein av elevane var på ferie då forskingsprosjektet skulle vere, ein elev var sjuk i heile perioden og den siste eleven hadde framandspråklege foreldre som var vanskeleg for oss og kontaktlæraren til eleven å få tak i. Denne eleven deltok i alle undervisingstimane, men ingen materiale blei samla inn. Vi hadde også to elevar som kun hadde godkjenning på observasjon, og ikkje spørjeskjema, i studien. Deira spørjeskjema blei derfor ikkje tatt i bruk i dette studiet, og er derfor informasjon som har blitt utelukka.

For at vi skulle klare å samle inn alt vi meinte var viktig var vi avhengige av at vi nytta oss av verktøy som ville gjere dette mogleg. Hukommelsen vår tar oss berre så langt, så det var nødvendig å ha notatblokk tilgjengeleg, slik at vi kunne kontinuerleg skrive ned observasjonar, tankar og samtalar som vi meinte var viktig. Det var til stor hjelp at vi kunne namna til elevane utanåt, slik at det ikkje gjekk bort tid til dette. Vi såg det også som fordel at vi var to forskarar, då vi kunne leggje saman observasjonar og notata som vi gjorde oss. Vi meiner at dette gjorde resultata rikare og meir detaljert, enn om vi hadde gjort dette aleine. Vi skreiv også notat og refleksjonar vi gjorde oss etter kvar time, og tok med diskusjonar vi gjorde innunder dette. Stikkorda blei også utfylt med setningar etter undervisinga var ferdig. Vi noterte stikkord slik at vi

kunne notere oss store mengder med informasjon på kort tid. Det kan derfor vere vanskeleg for andre å gå inn og sjekke om konklusjonane vi har tatt er riktig utifrå rådata. Dette er eit pålitelegheitsproblem som ofte oppstår i kvalitative datainnsamlingsmetodar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228).

6.6.2 Validitet

Vårt utgangspunkt for studien var våre egne erfaringar og interesser for temaet for oppgåva. Det vi ynskja var nettopp å invitere til medverking, og å utnytte vår kunnskap og teori i undervisinga. Vi ynskjer at analyse og diskusjon skal lesast utifrå det, og med forsiktighet, då utvalet av elevane er ubalansert med tanke på kjønn (Brinkmann & Kvale, 2015). Femteklassen bestod av 13 jenter og 7 gutar, og dette gjer noko med korleis kjønna samarbeida seg i mellom då jentene dominera i klassen. I dei to fjerdeklassane dominerte gutane, og vi såg tydeleg forskjell frå fjerdeklasse til femteklasse. Alderen kan også medverke her. Likevel vil det ikkje vere ein naturleg setting å kome inn i ein klasse der det vil vere lik fordeling av gutar og jenter.

Alle elevane leverte inn spørreskjema etter undervising, men vi hadde ikkje kapasitet eller tid til å gå igjennom alle spørreskjema med dei. Derfor valde vi å spørje dei elevane som hadde gitt oss svar som vi var usikre på om dei kunne utdjupe til oss kva dei meinte i spørreskjemaet. Dette gav oss enten ein bekreftelse på det vi lurte på, eller eit anna svar enn forventa. Det var derfor greitt å spørje elevane når vi var usikre. Vi kan likevel ikkje seie med full sikkerheit at vi har forstått alle spørreskjemaa rett, då vi kan ha tolka nokre svar feil. Dette kan derfor også svekke vår validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

6.6.3 Overførbarheit

Denne undersøkinga vil vere overførbar på fleire måtar. Opplegget i seg sjølv kjem til å vere ulikt ettersom det er elevane som deltar i studien som vel aktivitetar og reglar. Spørreskjemaet vi har nytta oss er også mogleg å endre på etter behov. Vi meiner at å gjennomføre slike forskingsprosjekt bidrar til at ein blir meir bevisst i si rolle som lærar, samt at elevane blir meir bevisst over kva dei skal lære i ein time, og lærer å forstå kroppsøving som eit lærings- og danningfag. Eksempelet frå vårt prosjekt er at elevane skal lære om samarbeid, ikkje nødvendigvis aktiviteten vi held på med.

Etter første undervisingstime leverte vi ut eit ark til kvar elev der dei som nemnd ovanfor skulle skrive kort kva dei synast var meningsfullt i timen. Vi la med ein gong merke til at fleire av elevane ikkje var nøgd med dette. Vi veit gjennom fleire av svara til elevane samt samtale med dei at skrive delen vi hadde på slutten av opplegget var med på å påverke tankane deira rundt timen vi hadde hatt, samt svara vi fekk inn etterpå. Det er forståeleg at elevane reagerer når dei berre har éin time med kroppsøving i veka. Det var fleire som la trykk på at timen var kjekk og interessant, men at skrive delen på slutten var kjedeleg. For å løyse dette,

visst vi eller nokon andre ynskjer å prøve ut det vi har gjort, meiner vi det hadde vore fordelaktig å spør læraren som har timen etter om elevane kunne fått eit par minutt til å gjennomføre denne skivedelen. Vi trur dette hadde gjort at elevane kunne skilt meir mellom opplegget vi hadde og skivedelen på slutten. Dette trur vi kunne gjeve endå fleire positive tilbakemeldingar, eller vertfall svar som ikkje gjorde det nødvendig å skrive. Dette er noko vi kjem til å ha med oss vidare.

Visst vi skulle ha fortsetja med dette prosjektet ville vi ynskja å testa det ut i ulike klassar og årstrinn, og over ein lengre periode. At elevane fekk velje to aktivitetar er noko vi i etterkant har angra på med tanke på at elevane har forskjellige interesser. Om vi skulle gjort det igjen hadde vi latt elevane heller skrive ein aktivitet slik at sjansen for at elevane får ein aktivitet som dei ynskja blir større. Vi vil også anbefale å spør om læraren som har klassen til å enten hjelpe til med å lage lag eller at den får ansvaret for det. Grunnen til dette er at det var fleire som påpeika at det var «feige lag» i fotball- og kanonballtimane. Det var vanskeleg for oss å vite ferdigheitsnivået til elevane, og det at ein lærar som er kjend med elevgruppa lager lag har ingen negativ innflytelse på korleis opplegget blir gjennomført. Vi kunne også tenkt oss å prøvd ut eit opplegg der elevane kan i tillegg til å velje aktivitetar og reglar, også vere med å velje utstyr og om undervisinga skal vere t.d. inne eller ute. Det hadde også vert interessant å la elevane ta heilt andre val, der vi utfordrar dei meir på å ta sjølvstendige og personlege val. Det er fleire måtar vi kan legge opp til elevmedverking og det hadde vert interessant å sjå i kor stor grad dette kan la seg gjere, utifrå kva former for kommunikasjon og samhandling vi kan invitere elevane til å medverke i kroppsøvingundervisinga.

8 Avslutning

I vår masteroppgåve har vi undersøkt kva som skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5. klasse til å ta val i kroppsøvingundervisinga, og kva dei opplevde som meningsfullt i desse undervisingstimane. Gjennom å undersøke dette har ambisjonen vert å få ein djupare forståing for korleis vi kan leggje opp til elevmedverking i kroppsøvingundervising med eit særleg fokus på kategorial danning. For å finne noko ut av dette valde vi å nytte eit fenomenologisk perspektiv. I analysen har vi gått i djupna på vala elevane tok, tilbakemeldingar vi fekk av elevane, tidsforbruken, samt opplevingane til Morten, Katrin, Anders og Lars. I diskusjonsdelen har vi presentert det som stod til diskusjon utifrå desse funna, og diskutert dette opp imot lærarprofesjonen. Som ei avslutning på oppgåva vår vil vi gå igjennom kva som skjedde når vi inviterte elevane til å ta val i undervisinga og kva dei opplevde som meningsfullt med dette. Til slutt vil vi gå inn på kva dette masterprosjektet har gitt oss som vi kjem til å ta med oss vidare som komande kroppsøvingslærarar.

Det vi fant ut i denne studien er at det å ta val ikkje er så enkelt som det høyrer ut som. Når vi gav elevane moglegheit til å velje aktivitetar og reglar, så valde dei tradisjonelle aktivitetar og reglar som dei vanlegvis ville hatt i kroppsøving. Ballspel var eit populært val blant elevane, og spesielt blant gutane. Vi utfordra elevane til å kome med reglar som kunne fremje samarbeid i aktiviteten, og dei kom med ein regel som blant anna Katrin såg seg veldig fornøgd med. Ved at vi tok med denne regelen, at ballen måtte vere innom ei jente og ein gut før dei kunne score i fotball, så følte fleire av jentene seg meir inkludert enn dei elles pleier å bli i ballspelaktivitetar. Det var både positive og negative tilbakemeldingar om nokon av reglane som blei valt, og det var viktig for oss å få desse tilbakemeldingane slik at vi kunne setje i gong ein diskusjon med elevane om dette i den neste undervisingstimen. Dei negative tilbakemeldingane stamma som regel ifrå gutane sitt ynskje å vinne i aktivitetane, dei vi såg fleire av gutane ytra i spørjeskjemaet sitt at dei ikkje likte aktiviteten, eller regelen, fordi det var urettferdig at dei ikkje vant i aktiviteten. Dette viste oss at sportsdiskursen framleis er tydeleg til syne i kroppsøvingsundervisinga.

Morten er blant anna ein elev som hadde ei stor utvikling i denne studien, då han var ein av dei som satt det å vinne høgt. Vi erfarte at å gå nøye igjennom innhaldet hadde ein stor gevinst, og hadde vi ikkje gjort dette så er det ikkje sikkert at Morten hadde utvikla seg på denne måten. Språkbarrieren er også eit viktig poeng å dra opp, då det viste seg at Morten ikkje forstod kva samarbeid betydde. Vi huskar godt sjølv frå eiga skulegang at vi hadde lyst å komme i gang med aktivitetane så fort som mogleg, men det er viktig at elevane veit kvifor man gjennomfører det som man gjer. Ved å gå nøye igjennom det materiale, så fekk Morten ei meir heilskapleg forståing av kva samarbeid betyr. Det gjorde det lettare for han å kunne knyte det materiale oppimot det formale, slik at han lærte han kva samarbeid er, samt å samarbeide igjennom deltaking (Klafki, 2001).

Vi opplevde også at det var vanskar med språkbarrieren når det kom til eleven Lars. Etersom han ikkje er norsk eller engelsktalande var det utfordrande for oss å formidle kva aktivitetane skulle innehalde. Klassens kroppsøvlingslærer ga beskjed til oss om at han også hadde vanskar med dette, og at han vanlegvis brukte anten google translate for å hjelpe han forstå, eller så berre set han i gong med aktiviteten også måtte Lars berre prøve å lære seg aktivitetane og reglane ved å sjå på og delta. Vi erfarte at det var nyttig å setje Lars på ei gruppe med to gutar som vi opplevde var inkluderande og viste empati for andre. I tillegg til dette valde vi å setje han på denne gruppa fordi vi såg at desse gutane leika med han i friminutta sjølv om dei ikkje snakka same språk. Desse gutane brukte kropp, hender og språk for å kommunisere med Lars på ein slik måte at han forstod innhaldet i undervisingstimen. Språkbarrieren gjorde det også vanskeleg for Lars å gi tilbakemelding til oss gjennom spørjeskjemaet, men vi såg tydeleg at dette var ein oppleving Lars set pris på og synast var meningsfull.

Ved å ha eit fokus på kategorial danning inn i mot planlegging av undervisinga fekk vi eit heilt anna blikk på det materiale (innhaldet) enn vi har hatt før. Ved at elevane valde aktivitetar som krev samarbeid, såg vi dette som ei moglegheit til å ha samarbeid som eit overordna fokus. Samarbeid blei derfor sentralt i innhaldet elevane skulle lære om i timen (det materiale). Når vi gjorde det på denne måten erfarte vi at fleire av elevane gjekk i frå å ha eit sterkt ynskje om å vinne til å like å fokusere på samarbeid i aktivitetane. Når elevar opplev at dei er ein del av eit fellesskap der forslaga deira blir høyrd og verdsett kan det auke motivasjonen deira for å delta i kroppsøvingsundervisinga, som igjen fører til auka engasjement og læring. At elevar opplev støtte og oppmuntring frå oss og medelevar kan vere med på å gi ein følelse av meistring og auka sjølvtilitt. Å øve på samarbeid og solidaritet i kroppsøvingsundervisinga kan styrke elevanes samarbeidsevner som er nyttig i vidare skulegang, arbeidsliv og samfunnet generelt. Arbeider vi også med sjølvbestemming og medbestemming i tillegg til dette kan dette vere med på å oppfylle samfunnsmandatet vårt om å gjere elevane til gode samfunnsborgarar. Medbestemming, sjølvbestemming og solidaritet er nødvendig for vedlikehald og utvikling av i eit demokratisk samfunn (Engebretsen, 2021, s. 136). Det er derfor nødvendig å arbeide med dette i kroppsøvingsfaget. Igjennom observasjonar, samtalar og spørjeskjema til elevane såg vi at det å fokusere på samarbeid saman med elevane hadde ein stor effekt på korleis dei løysa oppgåver og jobba saman.

Gjennom dette masterprosjektet har vi oppnådd ei djupare forståing av betydninga og potencialet som ligg i å inkludere elevar i danning- og utdanningsprosessen. Vi har sett korleis elevmedverknad kan gi auka engasjement, motivasjon og læring hos elevane, og opplevde at dette var med på å skape eit meir demokratisk og inkluderande læringsmiljø. Prosjektet har gitt oss verdifulle innsikter i ulike metodar og tilnærmingar som fremjar elevmedverknad og som kan vere med på å skape meningsfulle opplevingar i klasserommet. Vi har fått moglegheita til å samarbeide med elevane om å skape undervising, og gjennom deira perspektiv har vi fått eit breiare bilete av korleis elevmedverknad kan vere eit nyttig verktøy for kroppsøvingslærarar. Ved å gjennomføre dette prosjektet har vi også fått verdifulle erfaringar rundt forskingsmetodikk, dataanalyse og formidling av funn. Vi føler oss nå betre forberedt og rusta for å bidra til vidareutviklinga av pedagogiske praksisar som legg vekt på elevane si stemma og opplevingar. Dette masterprosjektet har vore ei berikande reise, og vi er takksam for moglegheita til å kunne bidra til kroppsøvingsfeltet og elevane si utdanning. Vi har verkeleg fått opp auga for viktigheita av elevmedverknad og gleder oss til å fortsette å engasjere oss rundt temaet og belyse korleis å engasjere elevane i denne prosessen kan vere med på å skape meningsfulle opplevingar for framtidige generasjonar.

9 Referanseliste

- Aggerholm, K., & Standal, Ø. F. (2018). *Bildung-Theoretical Reflections on the Justification og Physical Education*. (Presentasjon på The annual meeting of the International Association for the Philosophy of Sport).
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Bakken, E., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA Rapport 4/08).
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/4957>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannende oppgave. I I. M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29–45). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Universitetsforlaget AS.
- Engebretsen, B. (2021a). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 123–146). Cappelen Damm AS.
- Engebretsen, B. (2021b). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 123–146). Cappelen Damm AS.
- Engelsrud, G. (2021). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 27–49).
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 115–142). Cappelen Damm akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I C. F. Dons, A. G. Eikseth, & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning—Et nordisk panorama* (s. 31–46). Vigmostad & Bjørke AS.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23–38.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Hogstad, K. H. (2022). Dannelse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/dannelse>

- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I I. K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- Holm, R. C., Skumvoll, N. F., Udnes, L., Lindgren, H. M., & Eliassen, H. (2020). *Skoleslutterne. For noen ungdommer sier det bare stopp. Hvorfor velger så mange å slutte på videregående?* NRK.no. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/xl/derfor-valgte-ungdommene-a-slutte-pa-videregaende-skole-1.15145971#authors--expand>
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: Hva, hvorfor, hvordan?* SAMFUNDSLITTERATUR.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Gyldendal.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av I. E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske 167–203*. Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktikk—Nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (2. utg., s. 167–203). Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forsningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte*. <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Handlingsplan for likestilling*. regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd_handlingsplan-for-likestilling_web_09.08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm akademisk.
- Madsen, K. L., & Aggerholm, K. (2020). *Embodying education—A bildung theoretical approach to movement integration*. 6(2), 157–164. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>

- Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring?*»: A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. Trinn)* (Oppdragsrapport;1/2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport;2/15). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/300725>
- Nabe-Nielsen, B. (2001). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktikk—Nye studier* (3. utg., s. 9–20). Forlaget Klim.
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør—Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Norges idrettsforbund. (2021). *Nøkkeltall for norsk idrett i 2021*. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e3516813cbf54cd48ac7697df2b32d44/nokkeltallsrapport-2021.pdf>
- Norske senter for forskningsdata. (2023). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Nsd.no. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. Routledge.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (3. utg.).
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Routledge.
- Standal, Ø. F., & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: A contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>

- Staum, K. (2018). Klafki-tolkinger i nyere norsk forskning. I I. K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30. (2003). *Kultur for læring*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stoltz, S. A. (2014). *The philosophy of Physical Education. A new Perspective*. Routledge.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/30900562.pdf>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd en tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Sæle, O. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2017b). *Kroppsøving som danningsfag*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 193–206.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Walseth, K., Elvebakk, L., & Engebretsen, B. (2018). Meaningful experience in PE for all students: An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Westlie, K., Moen, K. M., & Bjørke, L. (2019). Demokrati og medborgerskap trengs visst ikke! [Blogg.forskning.no]. *Tverrfaglige tema – episode 2*:
<https://blogg.forskning.no/kroppsoving/tverrfaglige-tema--episode-2-demokrati-og-medborgerskap-trengs-visst-ikke/1341138>
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet: En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal akademisk.

Aarskog, E. (2014). «Jeg vil velge selv»: Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt med elevers valgmulighet i kroppsøving [Masteroppgåve, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/219167>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forklaring av aktivitetar

Kanonball

Vi spurte elevane korleis man kan samarbeide i den første aktiviteten, som var kanonball. Her svarte elevane at dei kunne sentre ballen til dei andre på laget og kaste ballen over til dei som var tatt på andre sida slik at dei kunne bli fri. Når vi merka at dei ikkje kom på fleire måtar ville vi løfte opp andre måtar å samarbeide på som man ikkje alltid tenkjer over at er samarbeid. Engebretsen (2016) nemner å «vise respekt, omsorg, empati, tillit og ansvar» i ulike aktivitetar som gode måtar å samarbeide på. Når vi nemnde dette for elevane såg det ut som at det gjekk opp eit lys hos nokon av elevane og vi fekk eit inntrykk av at dei hadde dette i bakhovudet medan aktivitetane var i gong. Vi delte elevane inn i to grupper. Eine 5.klassen ynskja å spele jentene mot gutane, medan dei to 4.klassane ynskja at vi delte opp likt mellom gutane og jentene på kvart lag. Dei tradisjonelle reglane for norsk kanonball blei tatt i bruk, med unntak av ein regel som dukka opp i første undervisinga i eine 4.klassen og det var at nokre elevar meinte dei pleidde å ha med “alle mann fri”.

Fotball

Denne undervisningstimen ynskja elevane at vi skulle ha fotball. Timen før fekk vi beskjed frå elevane at dei ville ha fleire lag neste gong, så vi delte elevane derfor opp i 4 lag. Denne aktiviteten er ein ballidrett som skal vere mellom to lag, der kvart lag bestod av 4-5 spelarar. Formålet er å få ballen flest gonger i motstandaren sitt mål.

Her kom elevane med reglane; “ikkje lov å sklitakle” og “det er lov med keeper”. Etersom det var fleire som var misfornøgd med samarbeidet timen før, valde vi å legge inn ein regel “for å score mål må ballen vere innom ei jente og ein gut på ditt lag før den går i målet”. Fleire av gutane var misfornøgde med denne regelen, då dei fleste av gutane i klassane spelar fotball og veldig få av jentene gjer det. Det var hovudsakleg jentene som viste misnøye med samarbeidet til gutane i kanonballundervisinga, og dei var veldig positive til denne regelen. Vi valde også at laga måtte bytte keeper kvart 5 minutt, sida dei som var kongar i kanonball synest det var kjedeleg å alltid måtte vere det. Den regelen var alle einige i.

Nokre av jentene var litt redde for ballen på grunn av at gutane skaut ballen hardt. Vi valde derfor å byte ut den harde ballen mot ein mjuk ball. Gutane protesterte mot dette i den første klassen. Vi valde derfor å ikkje gje dei to klassane eit val om dette, og valde den mjuke ballen frå start der utan at det blei nokon protest mot dette.

Bokstavsamlaren

Elevane ville ha Tarzanleiken, men ettersom det er ein leik utan lag eller mogelegheit for samarbeid såg vi oss nøydde til å endre litt på den. Vi tok med hinderløype, og la til bokstavar i løypa. Denne aktiviteten har vi kalla *Bokstavsamlaren* og går ut på at laget skal samle inn bokstavar som dei skal forme ord ut av.

Elevane blir delt inn i grupper på 2-4 stk og skal springe gjennom hinderløypa for å finne ein bokstav. Det er berre ein person frå laget som skal springe i løypa om gangen, og dei andre på laget skal sette saman orda og vente på tur. Kva ord elevane vel er opp til laget deira. Elevane skulle blant anna velje eit ord på 5 bokstavar, eit land, eit namn og til slutt det lengste ordet dei klarte å lage. Vi valde å sette litt meir rammer for utstyr og størrelsen på gruppene på førehand av denne timen, sidan vi merka oss at elevane synast det var vanskeleg å ha for vide rammer. Vi snakka med elevane om korleis dei kunne samarbeide best mogeleg i aktiviteten slik som vi hadde gjort i dei andre timane. Her nemnde elevane at dei kunne hjelpe den som henta bokstavar med å gi beskjed om kva bokstav dei skulle finne, samtidig som dei kunne sei ifrå visst dei såg bokstaven dei leita etter. Elevane fekk også vise fram det siste ordet i dei hadde satt saman for dei andre i klassen når vi satt i ring på slutten. Dette synest elevane var veldig kjekt sidan dei alle hadde laga forskjellige ord.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv føresette

Vil du delta i forskingsprosjektet «Å ta val og oppleve mening»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut kva elevar opplev som meningsfullt i kroppsøvingundervisinga. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med denne masteroppgåva er å finne ut kva elevar ser som meningsfullt i kroppsøvingundervisinga, slik at vi kan nytte dette vidare når vi skal ut i skulen. Vi ynskjer å sjå om dette kan få elevar til å tenkje over kvifor vi gjennomføre dei aktivitetane vi skal gjere, og om dei sit igjen med dei same tankane som vi hadde for undervisinga.

Problemstillinga vår er:

«Kva skjer når vi inviterer elevar i 4. og 5.klasse til å ta val i kroppsøvingsundervisinga, og kva opplev dei som meiningsfullt?».

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Vi skal bli lærarar i 1-7.klasse, så det vil derfor vere relevant å forske i desse klassetrinna. Ettersom det er elevar som skal skrive på spørjeskjemaet er det relevant at elevane kan skrive, samtidig som dei må ha erfaring med kroppsøvingsfaget. Vi enda derfor opp med at 4-6.trinn vil vere relevant for oss å forske på.

Vi har hatt kontakt med fleire skular om vi kan kome ut på deira skule og forske. Når vi har fått samtykke av skulen vil vi igjennom kontaktlærer spørje dykk om de vil delta i dette forskingsprosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Når vi er på besøk på skulen kjem vi til å ha kroppsøvingsundervising med dykk, og samle inn eit spørjeskjema som dykk skal svare på etter undervisinga er ferdig. Vi kjem også til å notere og observere litt undervegs i undervisinga. På dette spørjeskjemaet skal dykk svare på eit spørsmål som vi lurar på etter undervisinga. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du fyller ut eit spørjeskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutt. Spørjeskjemaet inneheld eit spørsmål om kva du opplevde som meiningsfullt i kroppsøvingsundervisinga. Foreldre kan ved å ta kontakt få sjå spørjeskjema på førehand dersom dei ynskjer dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ettersom forskinga blir gjennomført i samanheng med undervising vil det vere eit skilje mellom det som inngår i normal undervising eller behandling og det som skjer i samanheng med forskingsprosjektet. I undervisningssituasjonar vil vi i samråd med lærar leggje til rette for at dei som ikkje deltek får tilbod om eit alternativt opplegg. Dette er særleg relevant ved utfylling av spørjeskjema i skuletida.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Høgskulen på Vestlandet, vi forskarane Lina Hoff Hansen og Benjamin Landøy, og rettleiarane våre Gunn Helen Engelsrud og Øystein Lerum er dei som kjem til å ha tilgang til opplysingane.

Namn og kontaktopplysingar vil vi erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Ved publikasjon av vår masteroppgåve vil ikkje deltakarane kunne kjennast att i publikasjonen. Den informasjonen som vil stå er at vi har vert ute i ein skule på vestlandet, og kva klassetrinn vi er i. Namn på stad, skule, elevar og lærarar vil vere anonymisert.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i mai. 2023 vil det vi samlar inn av datamateriale bli transkribert og anonymisert. Spørjeskjema vil bli kryptert etter transkribering.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved forskarane: Lina Hoff Hansen, telefonnummer: 97407087 & Benjamin Landøy, telefonnummer: 97474654, ved rettleiarar: Øystein Lerum, telefonnummer: 91172244 & Gunn Helene Engelsrund, telefonnummer: 57676034.
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, telefonnummer: 55587682

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Benjamin Landøy (forskar) Lina Hoff Hansen (forskar) Øystein Lerum (rettleiar)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om masterprosjektet [*Danning i kroppsøving*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i feltarbeid med deltakande observasjon
- å delta i spørjeskjema

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert føresette til prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD



[Meldeskjema / Å ta val og oppleve meining - Ein hermeneutisk fenomenologisk studie a...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

737304

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Prosjektinformasjon

Prosjektittel:

Å ta val og oppleve mening – Ein kvalitativ studie om elevmedverking i kroppsøvingsundervising

Prosjektbeskrivelse

Vi skal forske på kva eit utval elevar i 4. og 5.klasse opplev som meningsfullt i kroppsøvingsundervisinga, ved bruk av observasjon og spørjeskjema.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Vi vil samanlikne notater og svar fra spørreskjema, som selfølgelig vil være anonymisert i masteroppgåva.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lina Hoff Hansen, lina.hansen@enivest.net, tlf: 97407087

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Lerum, Oystein.Lerum@hvl.no, tlf: 91172244

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)? Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever i 4-6.klasse

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Eg tar kontakt med skulen, som kjem til å ta kontakt med sine elevar på våres vegne.

Alder

9 - 12

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Personopplysninger for utvalg 1

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Papirbasert spørreskjema

Vedlegg

[Refleksjonsskjema.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger Samtykke

(Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn

under 16 år?

Foreldre/foresatte

Feltekspériment/feltintervensjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger Samtykke

(Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn

under 16 år?

Foreldre/foresatte

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger Samtykke

(Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn

under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner? Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene? • Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ein kan trekke samtykket tilbake skriftlig (t.d. melding) eller muntlig (t.d. på telefon, ved eit møte, eller via kontaktlærer).

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Vi kan sende transkripsjon av spørreskjema eller observasjon som vi skal bruke om den registrerte over mail eller melding. Dersom dei ønskjer at det skal rettast eller slettest vil vi gjere dette.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet? Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon? Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring
- Endringslogg
- Adgangsbegrensning
- Adgangslogg

Varighet

Prosjektperiode

22.08.2022 - 15.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet? Nei

Tilleggsopplysninger

Namn:

«Kva var meiningsfullt for deg i denne undervisingstimen?»
