



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave I
kroppsøving. Grunnskolelærer 1.-7. trinn
MGL360M-1

Semester: Vårsemester

År: 2023

Forfatter: Marius Holen

Veileder: Atle Mjåtveit

Tittel på masteroppgaven: Hvordan legitimerer kroppsøvlingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen på 3.- 7. trinn?

Engelsk tittel: How do physical education teachers legitimize the use of ball sports in physical education teaching in grades 3-7?

Emneord: Ballidrett, danning, TGFU, LK20

Antall ord: 25 990

+ antall vedlegg/annet: 28420

Stavanger, 02.06
dato/år

Sammendrag

Etter at idretten har hatt en stor rolle i kroppsøvfingsfaget i lang tid, fikk det en mindre rolle i den nye læreplanen LK20. På bakgrunn av dette ble det i denne studien sett på hvordan kroppsøvfingslærere legitimerer bruk av ballidrett i kroppsøvfingsundervisningen. Det ble undersøkt nærmere hvilke muligheter og utfordringer kroppsøvfingslærerne opplever følger med ballidrett. Det ble sett på muligheter i arbeidet med den nye læreplanen, og hvordan ballidrett kan bidra i elevenes dannelsingsprosess. Det ble også sett på modellene *Teaching Games For Understanding* og hvorvidt modellene kunne styrke ballidrettens legitimeringsgrunnlag ved at den tilbyr andre muligheter i elevenes dannelsingsprosess.

Dette er en kvalitativ studie der det er gjennomført semi-strukturerte intervjuer på 5 kroppsøvfingslærere på 3.-7. trinn. Den innsamlende dataen ble deretter analysert gjennom en tematisk analyse. Det teoretiske grunnlaget består i stor grad av danning generelt, og spesifikt om Klafkis dannelsesperspektiv.

Av studien kommer det frem at kroppsøvfingslærerne opplever at ballidrett tilbyr mange muligheter i arbeidet med læreplanen og i elevenes dannelsingsprosess. Ballidrett er allsidig og gjør det mulig å jobbe med en stor del av kompetansemålene, både de som gjelder fysisk-motoriske ferdigheter, men også de som gjelder elevenes dannelsingsprosess.

Abstract

After sport has had a major role in the physical education subject for a long time, it was given a smaller role in the new curriculum LK20. Based on this, this study looked at how physical education teachers legitimize the use of ball sports in physical education teaching. It was examined in more detail what opportunities and challenges physical education teachers experience as a result of ball sports. Possibilities were looked at in the work with the new curriculum, and how ball sports can contribute to the pupils' educational process. It was also looked at the Teaching Games For Understanding models and whether the models could strengthen ball sports' legitimating basis by offering other opportunities in the students' educational process.

This is a qualitative study in which semi-structured interviews have been conducted with 5 physical education teachers in grades 3-7. steps. The collected data was then analyzed through a thematic analysis. The theoretical basis consists largely of formation in general, and specifically of Klafki's formation perspective.

The study shows that the physical education teachers feel that ball sports offer many opportunities in working with the curriculum and in the student's educational process. Ball is versatile and makes it possible to work with a large part of the competence goals, both those that apply to physical-motor skills, but also those that apply to the students' educational process.

Forord

Nå som studentlivet går mot slutten vil jeg takke alle mine medstudenter for noen flotte, trivelige og morsomme år samme med dere. En ekstra oppmerksomhet til mine gode venner Anders, Bjørnar, Peter og Sondre som har gitt gode minner fra både studietid og oppgaveskrivingen.

Tusen takk til veileder Atle Mjåtveit for gode og konkrete tilbakemeldinger i arbeidet med masteroppgaven. Det har vært svært betryggende å ha en så erfaren og kunnskapsrik veileder å støtte seg på.

En stor takk må også gis til de lærerne som deltok i studien. Det settes veldig stor pris på at dere tok dere tid fra en travel hverdag til å stille til intervjuene. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven!

Til slutt må jeg takke Andrea Bocelli og Luciano Pavarotti for mange timer med svært godt selskap under oppgaveskrivingen.

Stavanger 02.06.23

Marius Holen

Innhold

| | |
|--|----|
| FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA..... | 1 |
| 1.0 Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 9 |
| 1.2 Studiens hensikt | 9 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 9 |
| 2.0 Teori..... | 11 |
| 2.1 Danning | 11 |
| 2.1.1 Hvordan ser en danningsteori ut? | 12 |
| 2.1.2 Klafkis dannelsesteori | 15 |
| 2.1.3 De materiale danningsteoriene..... | 15 |
| 2.1.4 De formale danningsteoriene | 16 |
| 2.1.5 Den kategoriale danning..... | 16 |
| 2.1.6 Klafkis allmenndannelsesteori..... | 17 |
| 2.1.7. Eksemplarisk læring | 18 |
| 2.2 Teaching Games For Understanding | 19 |
| 2.2.1 Modell | 20 |
| 2.2.2 TGFUs pedagogiske prinsipper | 22 |
| 2.2.3 Forskning på TGFU | 23 |
| 2.3 Kroppsøving og danning | 25 |
| 2.4 Danning i LK20 | 26 |
| 2.4.1 Danning i overordnet del..... | 27 |
| 2.4.2 Danning i læreplan for kroppsøving | 28 |
| 2.5 Idrett i LK20 | 29 |
| 3.0 Metode | 30 |
| 3.1 Kvalitativt forskningsdesign..... | 30 |
| 3.2 Datainnsamling..... | 31 |
| 3.2.1 Utvalg | 32 |
| 3.2.2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier | 32 |
| 3.2.3 Presentere utvalget | 33 |
| 3.2.4 Semi-strukturert intervju | 34 |
| 3.2.5 Pilotintervju | 35 |
| 3.2.6 Intervjuguide..... | 35 |
| 3.2.7 Gjennomføring..... | 37 |
| 3.3 Databehandling | 38 |
| 3.3.1 Transkribering..... | 39 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.3.2 | Analyse | 40 |
| 3.3.3 | Tematisk analyse..... | 40 |
| 3.4 | Metodologisk drøfting..... | 43 |
| 3.4.1 | Reliabilitet | 43 |
| 3.4.2 | Validitet | 45 |
| 3.5 | Etiske overveielser | 46 |
| 3.5.1 | Krav om informert samtykke..... | 46 |
| 3.5.2 | Krav om konfidensialitet | 47 |
| 3.5.3 | Meldeplikt..... | 47 |
| 4.0 | Resultat | 48 |
| 4.1 | Læreplanenes legitimering | 48 |
| 4.1.1 | Kompetansemål..... | 49 |
| 4.1.2 | Kjerneelement | 52 |
| 4.1.3 | Tolkning av begrepet <i>idrettsaktivitet</i> | 53 |
| 4.1.4 | Endret tilnærming til ballidrett med ny læreplan..... | 53 |
| 4.2 | Danningsmuligheter i kroppsøvfingsfaget | 54 |
| 4.2.1 | Samarbeid | 55 |
| 4.2.2 | Spille medspillerne gode | 56 |
| 4.3 | Utfordringer i ballidrett..... | 57 |
| 4.3.1 | Konkurransen..... | 57 |
| 4.3.2 | Nivåforskjell | 58 |
| 4.3.3 | Ribbeveggsløpere..... | 59 |
| 4.3.4 | Krangling om resultat og regler | 60 |
| 4.4 | TGFU | 60 |
| 4.4.1 | Teknisk tilnærming | 61 |
| 4.4.2 | Taktisk tilnærming | 61 |
| 4.4.3 | Tiltak | 62 |
| 4.4.4 | Laginndeling | 63 |
| 5.0 | Drøfting..... | 63 |
| 5.1 | Hvordan kan ballidrett brukes i kroppsøvfingsundervisningen når man jobber med læreplanen? | 64 |
| 5.1.1 | Kompetansemål og kjerneelement | 64 |
| 5.1.2 | Idrettens rolle i LK20 | 67 |
| 5.2 | Hvordan kan ballidrett bidra i elevenes danningssprosess? | 68 |
| 5.2.1 | Danning i LK20 | 69 |
| 5.2.2 | Samarbeid | 70 |
| 5.2.3 | Utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet gjennom samarbeid | 72 |

| | |
|--|----|
| 5.2.4 Kategorial danning i ballidrett | 73 |
| 5.3 Hvordan legitimerer kroppøvlingslærere bruk av ballidrett i kroppøvlingsundervisningen på 3.-7. trinn? | 74 |
| 5.3.1 Legitimering gjennom LK20 | 75 |
| 5.3.2 Legitimering gjennom dannelsesmulighetene | 75 |
| 5.3.3 Ballidrettens paradoks | 75 |
| 5.4 Hvordan kan en TGFU-tilnærming til ballidrett bidra i elevenes dannelsesprosess? | 76 |
| 5.4.1 Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring | 77 |
| 6.0 Avslutning | 78 |
| 6.1 Praktiske implikasjoner | 78 |
| 6.2 Metodiske betraktninger | 78 |
| 6.3 Konklusjon | 79 |
| 7.0 Litteraturliste | 80 |
| 8.0 Vedlegg | 84 |
| 8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide | 84 |
| 8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv | 86 |
| 8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring | 88 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha hatt en stor rolle i kroppsøvfingsfaget i lang tid, har idrett fått en mindre rolle i LK20 sammenliknet med tidligere læreplaner. Idrett som begrep har forsvunnet fullstendig, men idrett blir fortsatt ivaretatt i LK20 gjennom begrepet *idrettsaktivitet*. Begrepet finner vi i kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* og i kompetansemålene etter 4. og 7. trinn. På grunn av den reduserte rollen i den nye læreplanen, var det interessant å undersøke kroppsøvfingslærernes tanker om idrett. Spesielt knyttet til hvordan de legitimerer bruk av ballidrett i undervisningen etter at LK20 ble tatt i bruk. I tillegg kunne det også vært interessant å se hvordan den nye læreplanen har endret tilnærmingene deres til bruk av ballidrett i undervisningen.

1.2 Studiens hensikt

Studiens overordnede hensikt ble dermed å finne ut hvordan kroppsøvfingslærerne legitimerer bruk av ballidrett etter at den nye læreplanen ble tatt i bruk. Da var det naturlig å se på både fordeler og ulemper som kroppsøvfingslærerne mente fulgte med ballidrett. Det ble sett på hvilke muligheter ballidrett kan tilby i arbeidet med læreplanen, gjennom kompetansemål og kjerneelement. I tillegg ble det undersøkt hvordan kroppsøvfingslærerne oppfattet at ballidrett kunne bidra i elevenes danningsspross. Helt til slutt ble modellen *Teaching Games For Understanding* sett på som en tilnærming til ballidrett og hvorvidt denne modellen kan fremme danning innenfor ballidrett.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne studien er følgende:

Hvordan legitimerer kroppsøvfingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvfingsundervisningen på 3. – 7. trinn?

For å belyse problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål som skal undersøke potensielle legitimeringsgrunnlag som vil være med på å svare på problemstillingen. Det ene

handler om hvordan ballidrett kan brukes i arbeidet med læreplanen, og da hvordan læreplanen legitimerer bruk av ballidrett i undervisningen. Det andre handler om hvilke dannelsesmuligheter ballidrett kan tilby.

Hvordan kan idrett brukes i kroppsøvningsundervisningen i arbeidet med læreplanen?

Hvordan kan ballidrett bidra i elevenes dannelsesprosess?

Det tredje og siste forskningsspørsmålet handler om *Teaching Games For Understanding*, og hvorvidt modellen kan bidra i elevens dannelsesprosess.

Hvordan kan en TGFU-tilnærming til ballidrett bidra i elevenes dannelsesprosess?

2.0 Teori

Teorikapittelet starter med å ta for seg *danning* som begrep på et generelt nivå. Deretter blir Klafkis danningsteori presentert, der det blir sett nærmere på kategorial danning, allmenndannelse og de tre evnene som står sentralt i danningsteorien hans. Videre blir modellen *Teaching Games For Understanding* beskrevet. Både modellens innhold, og hvordan den ser ut i praksis. Til slutt blir det sett på hvordan danning og kroppsøving henger sammen. Hvordan kroppsøving er et læringsfag, og hvilke muligheter faget kan tilby i elevenes dannelsingsprosess. Deretter blir det sett på hvordan danning og kroppsøving henger sammen med utgangspunkt i LK20. Både generelt i læreplanen, men også spesifikt i læreplanen for kroppsøving. Til slutt blir det undersøkt hva som står om idrett i LK20, og det blir sammenliknet med hva som står om idrett i LK06.

2.1 Danning

Danning er et begrep som kan oppleves som vagt og abstrakt (Sæle, 2020, s. 137). Det finnes mange definisjoner på danning, som er knyttet til ulike kunnskaper, holdninger, praksiser og verdier som er konvensjonelle i samfunnet (Sæle, 2017). Ifølge Karlsen (2015) omfatter dannelsesbegrepet så mange forskjellige dimensjoner at det kan virke umulig å gi en fullstendig definisjon på hva danning er. Han skriver videre at «I sin mest generelle form kan danning forstås som en formende prosess som handler om å gjøre et individ til deltager i en kultur.» (Hallås & Karlsen, 2015). Sæle og Hallås skriver at danning er et av pedagogikkens hovedtemaer «... fordi det gjelder forming av menneskets identitet og personlighet, dets tenkning og livsførsel, hvis målsetning er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid.» (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). I overordnet del i LK20 står det at danning er en livslang prosess som grunnopplæringen er en viktig del av. Det står videre at opplæringen skal gi elevene et «... godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 9).

Fra de ulike definisjonene ser vi at danning kan være både en prosess, og et produkt. Det støttes opp av Straume (2013, s.21) som sier at begrepet har en dobbel betydning. Begrepene danning og dannelse brukes for å skille mellom prosess og produkt, og de blir ofte brukt om hverandre. Med danning menes selve prosessen. Sæle og Hallås (2020, s. 139) skriver

at prosessen er vedvarende og mennesket gjennomgår en kontinuerlig dannelsesendring så lenge det fungerer i et samfunn i endring. I overordnet del i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9) blir prosessen beskrevet som en livslang prosess, og Hallås og Karlsen (2015, s. 25) sier at dannelse alltid finner sted i et felleskap, i relasjon med individ og samfunn, og at man aldri blir ferdig dannet. Dannelse er selve produktet av dannelse. Man blir dannet til noe bestemt, et produkt av kunnskaper, holdninger, verdier og handlinger (Sæle og Hallås, 2020, s. 139). Dette støttes opp av Hallås og Karlsen (2015, s. 25) som skriver at dannelse er selve prosessen, mens dannelse handler om ønsket resultat. Han skriver videre at dannelse har et ferdighetsperspektiv, og at dannelse handler om å utvikle menneskets moralske, kognitive, praktiske og estetiske evner (Hallås & Karlsen, 2015, s. 25). Det kan være utfordrende å bli enig om hva som skal være målet med dannelse i et flerkulturelt samfunn (Straume, 2013, s. 21).

Ingerid Straume (2013, s. 17) bemerker at det kan gis like mange meningsfulle svar på hva dannelse er, som det finnes forskjellige måter å leve på. Noe som tilsynelatende er uendelig. De forskjellige måtene å leve på, er meningsfulle for de det gjelder. Dermed kan vi si at dannelse alltid er meningsfylt, avhengig av den samfunnsmessige sammenhengen, kulturen og historien. Straume mener at å «bli dannet» betyr at man blir dannet som en «... mer eller mindre bestemt sosial type med tilhørende karaktertrekk og idealer.» (Straume, 2013, s. 17). Dannelse vil alltid innebære en form for forming av et individ innenfor en samfunnsmessig orden. Å være dannet vil være et speilbilde av en tid, et sted, skikker og normer. Det kan skapes et uendelig antall samfunn, som også betyr at det finnes uendelige antall dannelsesidealene. Idealene endrer seg «... med politiske, ideologiske og materielle forhold, og ikke minst, gjennom spenninger og brytninger innenfor et samfunn.» (Straume, 2013, s. 17).

2.1.1 Hvordan ser en dannelsesteori ut?

Straume (2013, s. 22) redegjør for tre dimensjoner som går igjen i alle dannelsesteorier. Alle de tre dimensjonene må være med for at det kan regnes som en dannelsesteori. De forskjellige dannelsesteoriene vil legge vekt på dimensjonene i ulik grad, og innholdet vil også være noe ulikt. Dimensjonene «... opptrer samtidig og i relasjon til hverandre, men gis ulik betoning og vekt i ulike teorier ...» (Straume, 2013, s. 22). Da de tre dimensjonene vil ha litt ulikt innhold, kan det dermed være utfordrende å gi hver av dimensjonene en felles betegnelse (Straume, 2013, s. 22).

Den første dimensjonen er *det sosiale*, som er selve «materialet» for danningen. Felles for alle danningsteorier er at individer dannes med kulturelle ressurser. Dermed blir danning et relasjonelt fenomen, mellom individet og en verden bestående av andre mennesker. Straume (2013, s. 22) kommer med eksempler som kultur, samfunn og verden som andre relevante betegnelser. Valget av disse betegnelse vil gi forskjellige betydninger for danningsteorien. Felles for alle danningsteorier er at det sosiale alltid vil innebære noe kulturelt, historisk og materielt. Den sosiale dimensjonen består uavhengig av individet (Straume, 2013, s. 22). Ifølge Solerød (2012, s. 92) ble det på 1950- og 60-tallet rettet et større fokus mot et kultursentrert og fagsentrert synspunkt. Det var med naturvitenskapsmann Jerome S. Bruner (1915-2016) i spissen. Han mente at fagekspertene innenfor forskjellige vitenskapelige disipliner var best egnet til å velge skolens innhold. De hadde best forutsetninger til å uttale seg om hva de meste fundamentale strukturene i hvert fag skulle være. Ifølge Bruner (1977, s. 20) er det ikke tilstrekkelig å bare lære seg de mest generelle prinsippene innenfor hvert fag. Det handler også om å utvikle en holdning til læring og undersøkning, og muligheten til å løse problemer på egenhånd. Solerød (2012, s. 92) eksemplifiserer med at det er ingen hensikt for elevene å lære seg innbyggertallet i Oslo. Det er mer hensiktsmessig at elevene lærer at Oslo har fine havneforhold og er et trafikknutepunkt med veinett og jernbaner. Denne kunnskapen legger opp til at elevene kan konkludere med at byen er relativt stor. Det er dermed mer hensiktsmessig «... å se og forstå sammenhenger mellom forskjellige forhold.» (Solerød, 2012, s. 93) som kan brukes i andre situasjoner, enn å lære seg detaljkunnskaper som endres med tiden. Når elevene lærer noe i et fag som de bruker i et annet fag, er det strukturene og ikke detaljkunnskapen som overføres (Solerød, 2012, s. 93). Dette finner vi igjen i Klafkis dannelsesteori. Han kaller det for *eksemplarisk undervisning*, som er et av fire undervisningsprinsipper. Det handler om at undervisningen skal gi elevene mulighet til å tilegne seg forståelse av mer eller mindre generaliserbare prinsipper som kan bli en del av elevenes erfaringsområde (Klafki, 2001, s. 88). Dette minner om Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet *dybdeløring*: «Dybdeløring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det innebærer også «... å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.» (Utdanningsdirektoratet, 2019.)

Innenfor konservative og tradisjonelle danningsteorier vil den sosiale dimensjonen kunne bli omtalt som *kulturarven* eller *tradisjonen* (Straume, 2013, s. 22). I opplæringslovens formålsparagraf står det at «Oppløringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og

humanistisk arv og tradisjon ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.3) og i Overordnet del står det at «Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utviklingen av vårt demokrati.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5).

Den andre dimensjonen er *bevegelse*. Straume (2013, s. 23) beskriver det som utfordrende å navngi denne dimensjonen, da det er flere alternativer som kunne vært passende. Bevegelse er valgt for å beskrive denne dimensjonen da det «... oppstår noe som forstyrrer den pågående sosialiseringssprosessen der individet internaliserer samfunnets normer, ideer, verdensbilde og så videre.» (Straume, 2013, s. 23). Denne bevegelsen kan oppstå når individet møter noe nytt eller noe ukjent. Dette kan føre til en undring og problematisering av det nåværende og ureflekterte. Denne undringen kan bli en kilde til nytenkning og vekst. Når noe slikt skjer, gjør det at de to andre dimensjonene settes i bevegelse, som gir en prosess. Bevegelse som en dimensjon representerer en bestemt relasjon mellom det sosiale og subjektet (Straume, 2013, s. 23). Bevegelsen kan åpne opp for problematisering og refleksjon av den sosiale dimensjonen (Straume, 2013 s. 25).

Den tredje dimensjonen er *subjektet* og handler om subjektet som dannes. Det er subjektet som reflekterer og problematiserer. «Kulturen utgjør subjektets dannelsesressurser, samtidig som den problematiseres og vurderes av subjektet ...» (Straume, 2013, s. 25). Som nevnt tidligere er det noen ulikheter i de forskjellige danningsteoriene, som også gjelder for denne dimensjonen. Innenfor de mer konservative danningsteoriene, handler det om at subjektet tar til seg idealene i kulturen som er anerkjente og verdifulle. De mer kritiske danningsteoriene vil legge vekt på selvstendig problematisering og reflektering. Subjektet handler etter egen moralske overbevisning og er i mindre grad avhengig av tradisjonen (Straume, 2013, s. 26).

Ifølge Straume skjer danning når «... subjektet – etter eget hode – bearbeider en spenning mellom de to andre dimensjonene.» (Straume, 2013, s. 28). Denne spenningen oppstår når den sosiale dimensjonen blir forstyrret. Danning kan skje i mange forskjellige situasjoner. Noen eksempler er nye ideer og møter med andre mennesker som er ulike oss selv. Straume skriver at «Danning kan bestå av problematisering, brytning og konfrontasjoner ...» og at «Danning innebærer å tilegne seg ideer og kulturelle betydninger ...» (Straume, 2013, s.28). Vi finner noen overensstemmelser med hvordan danning er beskrevet i overordnet del i LK20. Der står det at «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og

historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.» Videre står det at «Elevene dannes i møte med andre ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

2.1.2 Klafkis dannelsesteori

Wolfgang Klafki var en tysk didaktiker som har hatt stor innflytelse på europeisk danningsteori (Toft, 2018, s. 133). Etter å ha gjennomført en historisk analyse av dannelsesbegrepet, kom han frem til at begrepet kan plasseres innenfor to hovedkategorier, de materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene (Straum, 2018, s. 32). Han har rettet kritikk mot de materiale og formale danningsteoriene (Toft, 2018, s. 133), og mener at material og formal danning ikke er nok til at danning skjer på en meningsfylt måte (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Klafkis kategoriale danningsteori inneholder en kombinasjon eller sammenslåing av elementer fra de to nevnte danningsteoriene (Straum, 2018, s. 35).

2.1.3 De materiale danningsteoriene

Både de materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene blir delt i to underkategorier. Innenfor de materiale danningsteoriene finner vi: 1. den danningsteoretiske objektivisme og 2. den klassiske danning (Straum, 2018, s. 33). Sæle og Hallås (2020, s. 149) skriver at det som er felles for materiale danningsteorier er at individet tar del i en ytre materiell verden, der man blir dannet i møte med et *hva*, som er et bestemt innhold. Innenfor den danningsteoretiske objektivismen fremstår danning som et som et gitt produkt, som for eksempel kulturarven (Sæle og Hallås, 2020, s. 149). *Den danningsteoretiske objektivisme* innebærer at danning er «... en prosess der individet får del i samfunnets kulturgoder, det vil si kunnskaper, etiske verdier, etiske idealer osv.» (Straum, 2018, s. 33). Individet åpner seg opp, og tilegner seg og oppbevarer kulturgodene. Kulturinnholdet har en endrende effekt på individet. Noe av Klafkis kritikk rettet mot den objektivistiske danningsteori er at kulturinnholdet «... løsrives fra sin historiske kontekst og fremstilles som noe ubetinget gyldig og objektivt (derav objektivisme).» (Straum, 2018, s. 33). En annen kritikk er at da kunnskapsmengden økte, ble det et stort fokus på oppsummering, pugging og overflatekunnskaper. Dette førte til fordypning og dannende kunnskap ble forsømt (Straum, 2018, s. 33).

Den andre undergruppen innenfor de materiale danningsteoriene, *den klassiske danningstradisjonen*, skiller seg fra den danningsteoretiske objektivismen ved at ikke ethvert kulturinnhold er dannende. Klafki betegner det kulturinnholdet som skal inngå i dannelsesprosessen som klassisk, og det innebærer det som «... fremstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv ...» (Straum, 2018, s. 34). Individuer dannes gjennom det klassiske i sin kulturkrets, som for eksempel i møte med etiske og estetiske idealer og historiske forbilder (Straum, 2018, s. 34).

2.1.4 De formale danningsteoriene

Også de formale danningsteoriene blir delt i to underkategorier: 1. teorier om funksjonell danning, og 2. teorier om metodisk danning (Straum, 2018, s. 34). De formale danningsteoriene handler om individets evner og det som skjer i individet, som gjør forskjellige kunnskaper, holdninger og verdier til sine egne (Sæle og Hallås, 2020, s. 149). Teorier som faller innunder kategorien funksjonell danning, mener at det viktigste i dannelsesprosessen ikke er å tilegne seg innhold, men at individet utvikler sine egne evner. Det snakkes om et allsidig utvalg av evner, fysiske, sjelelige og åndelige, som innebærer «... alt fra fysisk styrke og utholdenhet til iakttagelsesevne, viljestyrke, etisk dømmekraft og kreativitet.» (Straum, 2018, s. 34). Disse evnene brukes på nytt innhold og nye situasjoner, og er et godt virkemiddel for å ruste individet, eller elevene, for livet som voksen.

Danningsteorier som tilhører kategorien *teorier om metodisk danning* påstår at kulturen har produsert en uendelig mengde av innhold, som gjør det umulig at danning kan baseres på innhold. Innenfor denne teorien, menes det at danning skjer når individet lærer eller utvikler metoder, som innebærer tenkemåter og arbeidsteknikker, som så brukes i møte med nytt innhold (Straum, 2018, s.35).

2.1.5 Den kategoriale danning

Klafki kritiserer de to danningsteoriene og mener at de ikke beskriver dannelsesprosessen på en fullverdig måte. Men, begge de to teoriene rommer en viss kjerne av sannhet. Noen av elementene fra de to danningsteoriene blir innved i Klafkis kategoriale danningsteori (Straum, 2018, s. 36). Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 149) er kategorial danning det som skjer når material og formal danning møtes. De forklarer det ved at «... subjektets

livsverden stilles overfor en gjenkjennbar virkelighet (...) og subjektet kan nå fram til ny innsikt av/i verden, som igjen bidrar til endring i verden.» (Sæle og Hallås, 2020, s.149). Det utdypes ved at begreper fra formale danningsteorier som refleksjon, ansvar og dømmekraft gir mening og får betydning i en konkret situasjon (Sæle og Hallås, 2020, s.149). Innenfor kroppsøvingsfaget kommer Aggerholm (et.al, 2018, s. 204) med et eksempel på hvordan et møte mellom material og formal danning ser ut. En material tilnærming vil fokusere på et objektivt og generelt innhold som skal læres, som for eksempel en ferdighet eller kunnskap om en aktivitet. En formal tilnærming vil fokusere på individet, som for eksempel å utvikle styrke, robusthet og evner til å takle komplekse spillsituasjoner. De møtes når individet utvikler sine evner mens de øver på noe innenfor et aktivitetsområde (Aggerholm et al, 2018, s. 204).

2.1.6 Klafkis allmenndannelsesteori

Klafki (2001, s. 65-66) har kommet med ni bestemmelser for å beskrive grunntrekkene i sitt tidsorienterte og tidssvarende dannelsesbegrep. Det vil bli sett nærmere på et utvalg av disse som er mest relevante i denne oppgaven. Den første kaller han for *Dannelse og samfunn* som handler om at dannelsesspørsmål er et samfunnsspørsmål. Samfunnet er skapt av mennesker, og vil alltid kunne endres. I et samfunn finnes det en rekke motsetninger og forskjellige interessegrupper. Forutsetninger for oppnåelse av makt og suksess vil være ulike, men de er ikke urokkelige. Det er nettopp dette, at samfunnet består av mennesker og grupper med forskjellige interesser og perspektiver, som gjør at samfunnet kan endres. Enkeltmennesket er reflekterende, medbestemmende og handlende, som kan sammen med andre med like interesser skape en endring (Klafki, 2001, s. 66-67). For Klafki handler danning om å reagere og tilpasse seg i samfunnet og dets endringer, i tillegg til å ta vare på og videreutvikle et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2016, s. 101).

Den andre bestemmelsen i Klafkis dannelsesteori er utviklingen av egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som har en sentral plass i dannelsesteorien (Engebretsen, 2016, s.105). Klafki (2001, s.69) beskriver disse som grunnleggende evner, som man automatisk jobber mot og tar ansvar for. Selvbestemmelse handler om enkeltmenneskets evne til å bestemme over sine egne individuelle levevilkår. Det handler også om enkeltmenneskets rett til å ha egne religiøse og etiske meninger. Medbestemmelse handler om at mennesket har krav på og skal få mulighet til å påvirke felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. Solidaritetsevne handler om å gi innsats for de som av samfunnsmessige

forhold, politisk begrensninger eller undertrykkelse, ikke i det hele tatt, eller i liten grad opplever selv- og medbestemmelse.

Klafki (2001, s. 70) utdyper allmenndannelse som begrep i den tredje bestemmelsen. Begrepet allmenndannelse innebærer at dannelsen skal gjelde for alle. Engebretsen (2016, s. 106) utdyper at selvbestemmelse er en forutsetning for et demokrati, og sentralt innenfor danning. I et samfunn må alle få mulighet til å bestemme over sine egne levevilkår, uttrykke sine egne meninger, og utfordre og diskutere andres meninger. Dermed er danning tett knyttet til demokratiforståelse. Klafki (2001, s. 70) skriver også at allmenndanning innbefatter at danningens innhold må være allsidig. Det må være en kjerne av kunnskap knyttet til både de nåværende og fremtidige problemene og utfordringene. Til slutt skriver Klafki at allmenndannelse handler om dannelsen innenfor alle grunn dimensjoner innenfor menneskelige interesser. Det innebærer flere ting, men mest relevant for kroppsøvingfaget er «Av den lystbetonte og ansvarlige omgangen med egen kropp» (Engebretsen, 2016, s.107).

2.1.7. Eksemplarisk læring

Den femte bestemmelsen omhandler konsentrasjon om tidstypiske nøkkelproblemer og Klafki (2001, s. 73) legger mer vekt på denne enn noen av de andre bestemmelsene. I denne sammenhengen handler allmenndannelse om å få en historisk bevissthet rundt sentrale problemstillinger i nåtiden og i den grad det er mulig, fremtiden. Det handler også om å få innsikt om at alle har et felles ansvar for slike problemstillinger og bidra til å løse disse problemene. Engebretsen påpeker at de tidstypiske nøkkelproblemene er samtidens globale hovedproblemer, og formidlingen har som mål å gi «... bevissthet, innsikt og kunnskap som gir en opplevelse av medansvarlighet som motiverer til å medvirke til å løse nøkkelproblemene.» (Engebretsen, 2021, s. 140). Undervisning som konsentrerer seg om nøkkelproblemer kaller Klafki (2001, s.84) for *problemundervisning*. Han presenterer fire undervisningsprinsipper som inngår i problemundervisningen, der et av de blir kalt for *eksemplarisk undervisning*. Det handler om at gjennom undervisningen skal elevene få en forståelse av generaliserbare prinsipper, innsikt og sammenhenger fra noen få eksempler som blir en del av elevenes erfaringsområde (Klafki, 2001, s. 86).

Klafki (2001, s. 165) utdyper at grunntanken i den eksemplariske undervisningen er at dannende læring ikke nås gjennom at elevene skal reprodusere mest mulig enkeltkunnskap og

enkeltferdigheter. Dannende læring fremmer elevens selvstendighet og fører til mer kunnskap og evner, og oppstår når elevene tilegner seg bred anvendelig kunnskap og holdninger gjennom et begrenset antall eksempler. Klafki kler på med begrep som det vesentlige, strukturelle, prinsipielle, typiske, lovmessige og omfattende sammenhengende. Å gå i dybden på denne måten kan gjøre at enkelte fenomener og problemstillinger som har noenlunde like struktur blir mer forståelige. Begrepet *kategorial* kan brukes for å navngi prosessen der få eksempler gir kunnskap, holdninger og evner som kan brukes i andre sammenhenger. Denne prosessen gir innsikt i en sammenheng og en dimensjon, samtidig som det blir en mulighet til å strukturere og gir en inngangsvinkel og løsningsstrategi (Klafki, 2001, s. 166).

Klafki (2001, s. 177) understreker at i den eksemplariske undervisningen der læringen tilegnes av erkjennelser, holdninger og prosesser fra et eller et lite utvalg eksempler, er det snakk om å skaffe seg en forforståelse, eller en ny forklaring eller synsvinkel. Klafki (2001, s. 177) eksemplifiserer med at det kan også være en generaliserbar prosess eller et bevegelsesmønster. Elevene lærer noe generelt, som kan i større eller mindre grad generaliseres og dermed brukes i nye ukjente tilfeller. Kunnskapen må festes hos elevene, og den må vise seg å være reliabel og anvendelig. Også i den eksemplariske undervisningen skal det øves og repeteres. Kunnskapen blir testet og prøvd ut og elevene ser hva kunnskapen innebærer og hvordan den kan brukes. Klafki (2001, s.178) ramser opp flere eksempler, og nevner spesifikt et taktisk trekk i en sport, som for eksempel offsidefellen i fotball. Det elevene lærer gjennom et eksempel, må de få bruke i nye situasjoner for at det de lærte skal virke meningsfullt.

2.2 Teaching Games For Understanding

Rod Thorpe og David Bunker (1986, s. 25) presenterte en tilnærming til ballspill som baserer seg på å hjelpe elevene til å forstå spillet, og å redusere viktigheten av å lære teknikker i kontrollerte situasjoner. Utvikling av strategi, taktikk og spillets prinsipper er bidragsyttere for å fremme elevenes forståelse for spillet. De fryktet at den tilfredstillelsen elevene får fra spillet kunne bli ødelagt når de ble lært ut ifra den tids læreplan i kroppsøving. Forskning viser at spillsentret aktivitet er mer motiverende for elevene enn terping på teknikk (Strean & Holt, 2000). Bakgrunnen for utviklingen av modellen kan ses på som en reaksjon til den tradisjonelle undervisningen i ballspill i kroppsøvingsundervisningen (Møller, 2016, s. 151). Thorpe og Bunker (1986, s. 26-27) poengterer at kroppsøvingsfaget var sterkt preget av strukturerte

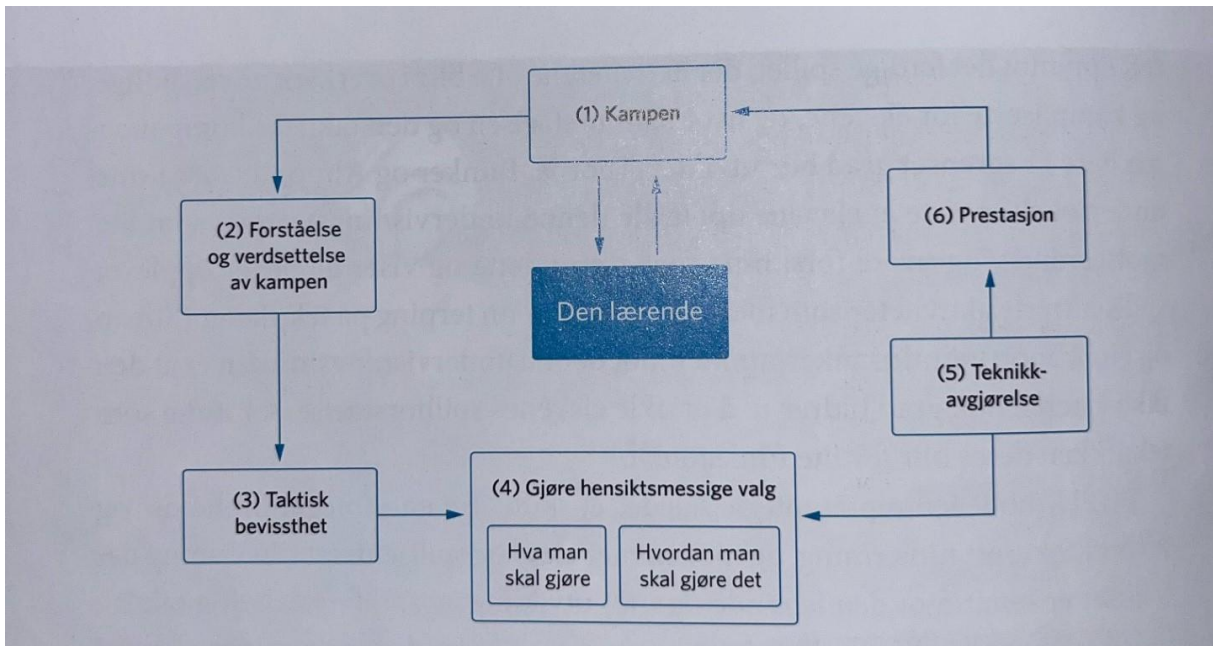
undervisningsøkter med stort fokus på innlæring av teknikker. Kroppsøvingstimene bestod vanligvis av teknikktraining i isolerte situasjoner uten motstanderne til stede etterfulgt av spillaktivitet. Hovedproblemet var at en slik undervisning er innholdssentrert og ikke elevsentrert. Et større fokus på taktikk i en spillsentrert undervisning kan bidra til at elevene involverer seg mer og at samarbeid mellom individer og som lag fremmes (Thorpe et al., 1986, s. 32-33).

Thorpe og Bunker (1986) har laget en modell som skal gjøre det enklere å forstå hva TGFU innebærer. Modellen gir en teoretisk bakgrunn og kan i tillegg brukes i planleggingen av undervisningsøkter. Thorpe og Bunker (1986, s. 7) hevder at kroppsøvingundervisningen er sterkt preget av struktur og stort fokus på læring av teknikker. De mener at denne tilnærmingen har ført til at en stor andel av elevene oppnår lite suksess på grunn av det store fokuset på utførelse og opptreden. Som et resultat av dette, opplever de at elevene får lite forståelse for selve spillet og at de elevene som utvikler gode ferdigheter, ikke blir gode til å ta avgjørelser i spillsituasjoner. I tillegg kan teknikken bli lite funksjonell når den læres i isolerte situasjoner uten motstandere (Møller, 2016, s. 153). TGFU er et forsøk på å endre fokuset til kroppsøvingslæreren fra *hvordan* til *hvorfor* når elevene lærer en teknikk. Thorpe og Bunker (1986, s. 7) bruker et eksempel fra badminton, der elevene skal lære seg slaget *overhead clear*. Det er et slag der man slår fjærballen høyt og langt, for å tvinge motstanderen til å flytte på seg. Hensikten med slaget er å gi motstanderen lite tid, tvinge han bak i banen og å gjøre han sliten. I tillegg får den som slår fjærballen tid til å komme seg tilbake til ønsket posisjon (Grice, 2008, s. 49). Ifølge Thorpe og Bunker (1986, s. 7) er det vanlig at elevene først lærer seg teknikken, før de lærer hensikten med teknikken. I dette eksempelet er hensikten å tvinge motstanderen til å bevege seg bakover, mens man selv kommer tilbake i posisjon. Fokuset burde være på hvorfor teknikken er relevant, når den kan brukes og hva som er ønsket utfall i spillsituasjoner. En mer taktisk tilnærming kan styrke elevenes interesse og gjøre spillet gøyere.

2.2.1 Modell

Thorpe og Bunkers (1986, s. 8) modell består av seks steg. Den beskriver i detalj, steg for steg, hvordan læreren kan hjelpe elevene til å oppnå nye ferdigheter og hvordan oppbygging av en undervisningsøkt i ballspill ser ut. Hver enkelt elev vil, i varierende grad, ta avgjørelser i spillsituasjoner basert på taktisk bevissthet. Dette skal føre til at spillet fanger interesse og fremme deltakelse blant elevene.

Modell 1. Oversikt over TGFU i praksis



(Møller, 2016, s. 154)

Det første steget er *kampen*, der spillet blir tilpasset elevenes alder og forutsetninger gjennom tiltak som størrelse på banen, antall spillere på hvert lag og hvilket utstyr som blir brukt. Det kan for eksempel være type og størrelse på ball og størrelse på mål. Målet er at den forenklede formen for spillet skal ha en viss likhet med hvordan spillet ser ut i full skala, og at elevene skal bli kjent med de utfordringene spillet i full skala byr på. Det mest fundamentale er hvordan elevene kan skape rom til å angripe mens motstanderen prøver hindre det angripende laget. Thorpe og Bunker (1986, s.8-10) hevder at hvis spillet er satt opp riktig, vil det være veldig likt hvordan spillet ser ut i full skala.

Steg to er *forståelse og verdsettelse av kampen*, og handler om viktigheten av at elevene forstår reglene helt fra begynnelsen av. Reglene er med på å forme hvordan spillet spilles. De har både påvirkning på de taktiske aspektene og på hvilke teknikker som er nødvendige å bruke. Thorpe og Bunker eksemplifiserer ved at å øke høyden på nettet gjør at tempoet dras ned og lengden på hver sekvens øker, og at større mål gjør det vanskelig for forsvarerne og samtidig enklere for angriperne (Thorpe & Bunker, 1986, s.8-10).

Taktisk bevissthet er det tredje steget og handler om å integrere taktiske aspekt i spillet. Hovedpoenget er å skape og nekte rom for å overløste motstanderen. Det innebærer også å identifisere svakheter hos motstanderen, men ikke i den grad at spillet blir ødelagt. Det er ikke tatt for gitt at taktiske planer alltid fungerer, og endringer og tilpasninger underveis hører til (Thorpe & Bunker, 1986, s.8-10).

Det fjerde steget, *gjøre hensiktsmessige valg*, er delt i to og skiller mellom: *hva skal man gjøre* og *hvordan skal man gjøre det*. Taktisk bevissthet er nødvendig for å ta gode avgjørelser i spillsituasjoner, som av natur stadig endres. Når elevene skal vurdere hva de skal gjøre, vurderer de situasjoner og tar valg basert på hva de oppfatter og ser. Det de oppfatter, altså det de får med seg av det som skjer rundt de, spiller stor betydning. Elevene må også velge hvordan de skal gjøre det. De må vurdere hvilken måte som egner seg best for å oppnå ønsket resultat (Thorpe & Bunker, 1986, s.8-10).

Det er først i det femte steget, *teknikkavgjørelse*, at fokuset rettes mot utførelse av teknikk. Utførelsen blir sett ifra elevenes forutsetninger. Thorpe og Bunker eksemplifiserer ved slaget *defensive clear* i badminton. En elev kan utføre slaget med svært god teknikk, men på grunn av manglende styrke vil ikke fjærballen lande langt nok bak i banen til motstanderen. Slaget til eleven regnes fortsatt som et bra teknisk utført slag, selv om ønsket utfall ikke oppstod på grunn av manglende fysisk styrke. Elevenes forutsetninger tas med i betraktningen når utførelsen vurderes (Thorpe & Bunker, 1986, s.8-10).

Det sjette og siste steget er *prestasjon*. Dette steget skiller seg fra det forrige, der elevene blir bedømt uten at elevenes forutsetninger er tatt i betraktning (Thorpe & Bunker, 1986, s.8-10).

2.2.2 TGFUs pedagogiske prinsipper

Thorpe og Bunker (Møller, 2016, s. 155) har utarbeidet tre pedagogiske prinsipper som skal bidra til å konkretisere hvordan aktivitetene kan tilpasses. De har kategorisert alle ballspillene i fire forskjellige kategorier. Dette prinsippet kalles *spillekategorisering* og er et av prinsippene. De fire kategoriene er innovasjonsspill, nettspill, slagspill og treffspill. Hensikten

med å sette de forskjellige spillene i bås, er å tydeliggjøre likheter og å gjøre det mer overførbart. Tilnærmingen til ballspill blir mer helhetlig (Møller, 2016, s. 155).

Tabell 1. Oversikt over kategoriseringen av ballidretter.

| Innovasjonspill | Nettspill | Slagspill | Treffspill |
|--|--|---|------------------|
| Fotball, håndball, basketball, ishockey, innebandy, bandy, rugby og frisbee. | Volleyball, badminton, tennis og bordtennis. | Baseball, softball, slåball og stikkball. | Bowling og golf. |

(Oversatt av Møller, 2016, s. 155)

Det andre prinsippet er *forenkling* som handler om å gjøre spille mindre komplekst. Tiltak som å redusere antall spillere, endre på banestørrelsen, endre på type og størrelse på mål og ball og gjennom å endre på reglene (Møller, 2016, s. 156). Færre antall spillere vil i tillegg til å gjøre spillet mindre komplekst, også føre til flere involveringer for den enkelte spilleren. Større bane kan gjøre det enklere ved at spillerne får bedre tid og samtidig blir det mer rom å løpe i. For å få flere mål, kan man gjøre målene større. Dette kan bidra til mer mestringsfølelse for elevene (Møller, 2016, s. 156).

Forsterking er det tredje prinsippet og handler om å tilpasse aktiviteten slik at noen aspekter blir vektlagt over andre (Møller, 2016, s. 156). Tiltak som å endre på størrelsen og formen på banen og endre på regler er eksempler på hvordan man kan fremme noen aspekter eller elementer over andre. Møller (2016, s. 156) eksemplifiserer ved at en kortere bane vil øke antall avslutningsmuligheter, mens en bredere bane kan øke hyppigheten av spillvendinger. Endringer av regler gir også flere muligheter. Regler som går på touchbegrensinger, kan gjøre at elevene må sentre oftere og hindrer dem fra å dribble. Tilpasninger som dette kan bidra til økt spillforståelse, og det kan fremme ulike aspekter i spillet. Det kan dog hindre elevene fra å gjøre det mest hensiktsmessige valget i en spesifikk situasjon, og elevene kan oppfatte spillet som kunstig (Møller, 2016, s.157).

2.2.3 Forskning på TGFU

På 1980- og 1990-tallet ble det gjennomført flere studier der TGFU ble sammenliknet med mer tradisjonell undervisning i kroppsøving (Kirk & Macphail, 2002, s. 180). Det

begrensede utvalget av forskning som ble gjennomført på den tiden bestod stor sett av eksperimentelle studier der TGFU-tilnærmingen ble målt opp mot mer tradisjonell teknikkbasert undervisning. Resultatet av forskningen viste at TGFU kan ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Det kom også frem at elevenes taktiske kunnskap var bedre sammenliknet med de elevene som hadde en mer tradisjonell undervisning. Det var noen få studier som viste at elevenes trivsel var høyere med en TGFU-tilnærming, som kan føre til at elevene blir mer motiverte til å delta. Til tross for noen positive funn, påpeker Rink et al. (1996) at man ikke kan konkludere med at en TGFU-tilnærming er bedre egnet enn den mer tradisjonelle teknikkbaserte undervisningen. Påstanden blir begrunnet med at studiene som ble gjennomført var av ulike design, noe som gjorde at de ble vanskelig å sammenlikne. Det var i stor grad fordi idrettene var ulike, variasjon av alderen på deltakerne og lengden på studiene (Kirk & Macphail, 2002, s. 180). Ifølge Rink et al. (1996, s. 402), som så på en rekke studier gjennomført med en TGFU-tilnærming, var det ingen av studiene som fokuserte på å lære strategi på tvers av forskjellige bevegelsesformer. Det var heller ingen studier som undersøkte overførbarheten av strategi fra en idrett til en annen. Rink et al. (1996, s. 402.) viser også til at noen av studiene som var gjennomført bare varte noen få undervisningstimer. Det ble ikke funnet noen endringer i elevenes taktiske kunnskap eller tekniske ferdigheter. Den korte intervensjonsperioden ble sett på som årsaken til manglende utvikling og behovet for testing over lengre tid ble klart.

Også i nyere tid har det blitt forsket på og gjennomført studier som ser på forskjellen mellom en TGFU-tilnærming og tradisjonell tilnærming med fokus på teknikktraining. Balakrishnan, Rengasamy og Aman (Balakrishnan, 2011, s. 163-164) gjennomførte en studie på 77 elever som var 10 år gamle. Elevene ble delt i to grupper, der den ene gruppen hadde en TGFU-tilnærming mens kontrollgruppen hadde tradisjonell teknikkbasert tilnærming. Det ble gjennomført tester før og etter intervensjonsperioden som var på fire uker. Resultatene viste at det var signifikante forskjeller på elevenes taktiske bevissthet og evne til å ta gode valg mellom de to gruppene. Elevenes forståelse for spillet ble forbedret, og elevene klarte også å bruke kunnskapen i nye spillsituasjoner. Balakrishnan et al. konkluderte med at elever på barneskolen kan dra nytte av en TGFU-tilnærming til kroppsøvingundervisningen og resultatene viser at elevenes taktiske forståelse og evnen til å ta rett valg kan bli forbedret av denne tilnærmingen. I tillegg kan det bidra til å øke elevenes interesse for spillet og fremme deltakelse videre i skolegangen (Balakrishnan, 2011, s. 165).

Det har også kommet frem lovende resultater fra en studie gjennomført i 2018. Morales-Belando et al. (2018) gjennomførte en studie på elever som var 11 og 12 år gamle. Studien ble gjennomført i to klasser med til sammen 41 elever. Læreren hadde 17 års erfaring som kroppsøvingslærer og hadde tidligere benyttet seg av en teknikkbasert tilnærming til kroppsøving og hadde ingen erfaring med TGFU. Intervensjonsperioden gikk over fire uker og åtte undervisningstimer, der to av timene gikk til å gjennomføre tester. Til tross for den korte intervensjonsperioden, var resultatene tydelige. Det var en betydelig forbedring blant alle variablene som ble testet. Naturligvis var det en forbedring i elevenes evne til å ta avgjørelser i spillet, men det var også forbedringer i elevens ferdighetsnivå, trivsel, oppfattet kompetanse og intensjon om å være fysisk aktive (Morales-Belando et al., 2018, s. 665).

2.3 Kroppsøving og danning

Kroppsøvingsfaget byr på muligheter til å velge aktiviteter der samarbeid er sentralt både i prosessen og resultatet (Engebretsen, 2016, s.105). De tre egenskapene innenfor Klafkis danningperspektiv, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, er ifølge Engebretsen (2016, s.105) forutsetninger for å lære å samarbeide. Det er viktig at alle elevene får mulighet til å bidra til å løse den gitte oppgaven i trygge omgivelser der alle blir hørt og respektert. Det innebærer at alle elevene får uttale seg, noe som krever at de sterkere elevene må møte de svakere elevene med solidaritet og empati. Det er naturlig at noen elever tar på seg mer ansvar enn andre. Dette krever følsomhet mot andre og forståelse for at mennesker har ulike forutsetninger og interesser (Engebretsen, 2016, s.105)

Sett fra et danningperspektiv, er det prosessen mot et resultat der ei gruppe jobber sammen mot et felles mål som er den viktigste læringsdelen (Engebretsen, 2016, s.105.). Engebretsen (2016, s.105) fremhever at kroppsøvingslæreren fra tid til annen må rette oppmerksomhet mot de sosiale egenskapene respekt, ansvar, tillit og kommunikasjon. Elevene må få anledning til å reflektere over betydningen av sosiale egenskaper. Det krever at læreren setter av tid til, og er med på å bevisstgjøre gjennom tilbakemeldinger underveis eller på slutten av undervisningsøkten. Gjennom lagspill kan elevene erfare betydningen av samarbeid og trene på å akseptere at andre er ulike og har ulike forutsetninger. Dette kan knyttes til solidaritetsaspektet i Klafkis dannelsesteori som er knyttet til elevenes forståelse om at de har en rolle i et sosiale fellesskap. Det innebærer «... verdier som respekt, empati, fair play og et

ønske om å bidra til at medelever utvikler seg.» (Møller, 2016, s. 162). Ulike nivåer mellom elever i par eller grupper/lag kan gi mulighet til å styrke elevenes empati og ønske om at medelever skal bli bedre (Møller, 2016, s. 162). De sterkere elevene må akseptere at ikke alle er like gode, og spille på en måte slik at de svakere elevene både utvikler seg og får utnytte sine sterkere sider. Møller (2016, s. 162) opplyser om at også de svake elevene kan bidra ved oppmuntre de sterkere elevene til å være en god leder og bruke ferdighetene sine på en måte som gagnar laget på best mulig måte. Det er naturligvis noen ulemper med denne differensieringen, og Møller (2016, s. 162.) understreker at det setter krav til at læreren bevisstgjør og legger opp til samtaler rundt temaet.

Idrett i kroppsøvfingsfaget kan bli sterkt forbundet med konkurranse. Idrett kan dermed være en aktivitet for elevene til å jobbe med kompetansemålet etter 7. trinn: «forstå og praktisere regler for aktivitet og spel og respektere resultata» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Det gir elevene mulighet til å trene på respekt, empati og fair play. Det krever innsats fra læreren gjennom å bevisstgjøre hvordan elevene skal opptre når de taper og vinner, og i tillegg ufarliggjøre konkurranseelementet (Møller, 2016, s. 162). Idrett kan også være en aktivitet for elevene til å forstå og praktisere regler. Kroppsøvlingslæreren kan ha en litt tilbaketrukket rolle dersom situasjoner oppstår der det er uenighet om regler eller konflikter oppstår. Det kan være muligheter som kan bidra i elevenes dannelsingsprosess (Møller, 2016, s. 162)

En TGFU tilnærming til kroppsøving kan være med på å fremme elevenes dannelsingsprosess i kroppsøvfingsfaget på flere måter. En undervisningsøkt med utgangspunkt i TGFU-modellen setter eleven i sentrum. Det er også en helhetlig tilnærming til aktivitetene, der kunnskapen skal være overførbar og kan brukes i andre aktiviteter. Det blir også rettet fokus mot selvbestemmelse og samarbeid (Møller, 2016, s. 161). Dette minner om Klafkis undervisningsprinsipp om eksemplarisk læring, der kunnskapen skal være overførbar og kunne brukes i andre situasjoner. TGFU deler idretter inn i kategorier, og hensikten er at det skal gjøre det lettere for elevene å se sammenhenger mellom spill i de samme kategoriene.

2.4 Danning i LK20

Danning har alltid hatt sin plass i skole og utdanning (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Da kroppsøvfingsfaget for første gang ble et obligatorisk skolefag (i byskolen) i 1889, var fagets

danningsperspektiv inspirert av de greske dannelsidealene fra antikken. De innebar selvdisciplin, allsidighet og karakterutvikling (Sæle, 2017). Men verden er i endring, og det samme er læreplanene og skolens formål. Læreplanen er et resultat av samfunnet vi lever i. Hovedmålet med LK20 er å ruste elevene best mulig for fremtiden (Sæle og Hallås, 2020, s. 53). Med innføringen av de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, kan det virke som om danning har blitt forsterket, og ikke bare videreført. Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* bidrar kanskje spesielt mye til denne forsterkningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 137).

2.4.1 Danning i overordnet del

I opplæringens formålsparagraf står det at en av skolens hovedmålsetninger er at elevene skal «mestre livet». Det kommer til uttrykk gjennom setningen: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Her kommer danning som tema tydelig frem. Ifølge Klafki (2001) er hensikten med danning å utvikle egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som er grunnleggende forutsetninger for å delta i et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2016, s. 104).

I overordnet del står det at skolen har «... både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017, s. 9) er danning en livslang prosess som grunnopplæringen er en viktig del av. Det står videre at opplæringen skal gi elevene et «... godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). Videre presenteres det flere eksempler på hvordan danning forekommer. Danning skjer gjennom at elevene får innsikt i blant annet natur og miljø, samfunn og arbeidsliv og religion og livssyn. I tillegg står det også at elevene dannes gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen. Det kan være et mangfold av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontant lek. Det står også at danning skjer når elevene i møte med andre elver utøver fysiske og estetiske aktiviteter som fremmer bevegelsesglede og mestring, både når de samarbeider med andre og på egen hånd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10).

Videre i overordnet del finner vi de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. De er nye i LK20, og skal knytte fagene sammen. De gjelder for alle fag, og skal praktiseres der det er relevant (Sæle og Hallås, 2020,

s. 56). De tverrfaglige temaene «... tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13). Selv om alle de tre tverrfaglige temaene er viktige og skal praktiseres i alle fag, er kanskje folkehelse og livsmestring det mest relevant i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget har som formål å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2) Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om at elevene skal tilegne seg kompetanse som fremmer både psykisk og fysisk helse, og gjør dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Levevaner nevnes som et aktuelt område som kan fremme god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.14).

2.4.2 Danning i læreplan for kroppsøving

Som alle fag i skolen, skal også kroppsøvingsfaget være med på å realisere opplæringens verdigrunnlag. I læreplanen for kroppsøving, under *Fagets relevans og sentrale verdier* tydeliggjøres kroppsøvingsfagets rolle når det gjelder kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og det er flere elementer som kommer frem. Faget har en sentral rolle i stimuleringen til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil for elevene. I kroppsøvingsfaget skal elevene få mulighet til å «... praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Det står videre at innhold i faget som lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter skal være en del av den felles danningen i samfunnet. Det henger sammen med Klafkis (2001, s.71) dannelsesperspektiv der danning er allsidig og gjelder alle grunn dimensjoner innenfor menneskelig interesse. I tillegg til at danning innebærer lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp (Engebretsen, 2016, s. 107).

Danning kommer også til uttrykk i både kompetansemålene og kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving. I LK20 finner vi kompetansemålet «forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» etter 4. trinn, og kompetansemålene forstå «ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine» og «forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultatata» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Det er et eget kjerneelement som heter «Deltaking og samspel i bevegelseaktivitetar» der det blir lagt vekt på samarbeid i et læringsfellesskap. Det setter også lys på å anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger.

I tillegg kan læreplanens innhold som omhandler fysisk-motoriske ferdigheter og bevegelse knyttes til Klafkis allmenndannelsesbegrep. Både ved at dannings skal være allsidig og handler om dannelse innenfor alle menneskers interesser. I kroppsøvningsfaget innebærer dette «... den lystbetonte og ansvarlige omgangen med egen kropp» (Engebretsen, 2016, s. 107).

2.5 Idrett i LK20

Fokuset på idrettslige ferdigheter har hatt en sentral rolle i kroppsøvningsfaget de siste 50 årene (Møller, 2016, s. 145). Idrett som begrep har forsvunnet fullstendig i LK20, og har da naturligvis fått en mindre rolle en det hadde i LK06. Under *Føremål* i LK06 kommer begrepet til syne flere ganger. Der står det at «Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play ...» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fair play blir også nevnt flere ganger, og det står at «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til en viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fair play fikk en forsterket rolle i den reviderte læreplanen fra 2012, men har ikke blitt tatt med videre i LK20 (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 72).

I LK06 er kroppsøvningsfaget strukturert etter tre hovedtemaer, som kompetansemålene er formulert med utgangspunkt i. Det ene hovedområdet er *Idrettsaktivitet* som inneholder blant annet et bredt antall idretter. Her blir også fair play nevnt, og det blir skrevet at det er en viktig del av kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kompetansemålene er altså utarbeidet med utgangspunkt i dette hovedområdet, sammen med de to andre. I kompetansemålene etter 4. trinn, kommer ikke idrett som begrep frem. Det blir det derimot i kompetansemålene etter 7. trinn. Der står det elevene skal kunne «bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Idrett er altså noe som fremkommer flere steder i LK06, inkludert i kompetansemålene etter 7.trinn.

I LK20 kommer ikke idrett som begrep til syne i det hele tatt. Det nærmeste man kommer er begrepet *idrettsaktivitet* som har blitt med videre fra LK06. Det blir brukt flere steder. Først i kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, der det står at faget skal gi «... rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre

bevegelsesakrivitetar.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det er ingen definisjon av begrepet slik det var i LK06. Videre finner vi begrepet i kompetansemålene for både 4. trinn og 7. trinn.

3.0 Metode

I følgende kapittel blir studiens metodiske valg og betraktninger redegjort for. En kvalitativ tilnærming, med semi-strukturerte intervjuer analysert gjennom en tematisk analyse ble vurdert som mest hensiktsmessig for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Datainnsamlingens prosess blir også gjennomgått fra start til slutt, som inkluderer utvalget og gjennomføring, transkribering og analyse av intervjuene. Videre blir studiens reliabilitet og validitet gjennomgått, før etiske retningslinjer avslutter kapittelet.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Studiens hensikt er å belyse hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av ballidrett i kroppsøving. Bakgrunnen for den valgte problemstillingen var å undersøke kroppsøvingslæreres anskuelser om ballidrett i faget etter at idrettens rolle i læreplanen har blitt redusert i LK20. Da målet med studien var å undersøke hvordan et fenomen ble tolket og forstått, ble det valgt et kvalitativt forskningsdesign (Sæle og Hallås, 2020, s. 323). Intensjonen med å bruke en kvalitativ metode er å forstå og beskrive hva mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Det er typisk at man søker informasjon om et sosialt fenomen gjennom en nær relasjon til informanten ved bruk av intervju eller observasjon (Thagaard, 2009, s. 17). «Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå «den andre».» (Postholm Jacobsen, 2018, s. 95).

I kvalitative studier vil forskeren gå i dybden og gi informantene mulighet til å utdype sine meninger og oppfattelser. En kvalitativ metode innebærer at prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet og frekvens blir fremhevet (Thagaard, 2009, s. 17). *Hvorfor*-spørsmål står sentralt i kvalitative studier (Sæle og Hallås, 2020, s. 324). Ved å intervjuere lærere, kommer deres oppfatning av virkeligheten frem, ikke hvordan virkeligheten er. «Intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over

sin situasjon.» (Thagaard, 2009, s.12). Studien tar utgangspunkt i lærerperspektivet, og ikke elevenes oppfattelser eller erfaringer. Et intervju er ofte mer åpne enn spørreundersøkelser. I et intervju har forskeren mulighet til å stille oppfølgings spørsmål, og det åpner opp for at informanten kan komme med egne refleksjoner (Sæle og Hallås, 2020, s.326). Å intervju kroppsøvingslærere er en konstruktivistisk tilnærming, siden virkeligheten vil være skapt av forskeren og lærerne som deltar i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90). Denne studien vil ha en konstruktivistisk tilnærming, slik også de fleste studier innenfor atferds- og samfunnsvitenskap har hatt de siste 50 årene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.50).

Studiens forskningsdesign er liten N-studie, ettersom det kun vil være noen få personer som deltar i studien. En liten N-studie toner ned betydningen av konteksten, og setter fenomenet i sentrum. Det er fordi fenomenet, som i denne studien er ballidrett, går igjen i ulike kontekster, og det finnes en virkelighet som er delvis «kontekstløs» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.74). Det vil også være en fenomenologisk tilnærming, siden studien beskriver lærernes opplevelse knyttet til erfaring av et fenomen. Intensjonen med en fenomenologisk tilnærming er å finne ut hva som blir erfart i menneskets livsverden. Det handler om å forstå med utgangspunkt i perspektivet til mennesket som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76; Thagaard, 2009, s.38). «Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er.» (Thagaard, 2009, s.38). Ulike kontekster gjør at det sosiale fenomenets opptreden kan variere. De er også i kontinuerlig endring og ikke stabile (Ringdal, 2018, s. 110). Fenomenologiske tilnærminger vil ofte falle innunder liten N-studier nettopp fordi de legger vekt på ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.77). Dette samsvarer med denne studien, da kroppsøvingslærere vil bli intervjuet om deres egne tanker og oppfattelser av idrett i kroppsøving (hentet fra prosjektskisse).

3.2 Datainnsamling

«Fenomenologisk forskning fokuserer på hvordan flere individer opplever en bestemt type livserfaring eller en bestemt type fenomen.» (Ringdal, 2018, s. 115). Intervju er den valgte fremgangsmåten for å danne et bilde av hvordan kroppsøvingslærerne opplever ballidrett i kroppsøving. Intervju er et formålstjenlig verktøy for å komme frem til essensen i fenomenet, som er hensikten med fenomenologisk forskning (Ringdal, 2018, s. 115).

3.2.1 Utvalg

Behovet for informanter kan variere ut ifra hva som er formålet med intervjuet. I noen tilfeller kan en informant være tilstrekkelig, men flere informanter vil gi et mer pålitelig bilde (Ringdal, 2018, s.243). Ved en fenomenologisk tilnærming vil 5 til 25 antall informanter være normalt (Ringdal, 2018, s.115). I denne studien var det 5 informanter som deltok. I kvalitative studier velges informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante og gir grunnlag for å svare på problemstillingen. Denne måten å velge informanter på kalles for strategisk utvalg og er en måte kvalitative studier kan basere seg på (Thagaard, 2009, s. 55). «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet.» (Tjora, 2021, s. 145).

3.2.2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Noen ønskelige inklusjonskriterier var at informantene hadde relevant utdanning innenfor kroppsøving og hadde nok fartstid i skolen til å ha undervist under både LK06 og LK20. Helt i begynnelsen var det tiltenkt å kun intervju kroppsøvingslærere som underviste på 5.-7. trinn. Tanken bak ekskluderingen av kroppsøvingslærere på 3. og 4. trinn var forskjellen i kompetansemålene i LK20. I et av kompetansemålene etter 7. trinn står det at elevene skal «forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultata» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Idrett kan ha en tendens til å være konkurransepreget, og dermed ble det sett på som et relevant kompetansemål snakke om i intervjuet. Det er et kompetansemål etter 4. trinn som kan ligne både i utformingen og innhold: «forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). De to kompetansemålet bærer en viss likhet, men mangelen på fokus mot å respektere resultater førte til at kroppsøvingslærere som underviste på 5.-7. trinn ble foretrukket, og kroppsøvingslærere på 3.-4. trinn ble ekskludert. Ekskluderingen ble kortvarig, da jakten på informanter viste seg å være svært utfordrende. Det var nødvendig å utvide inklusjonskriteriene, eller fjerne det spesifikke eksklusjonskriteriet, for å øke antallet mulige informanter. Det endte ikke opp med å utgjøre noe særlig forskjell i studien, og spørsmålet om det gjeldene kompetansemålet ble beholdt i intervjuguiden.

Prosessen ved å skaffe informanter startet ved å sende e-post til rektor eller avdelingsleder på tidligere praksisskoler som videresendte til de aktuelle lærerne. I e-posten

fulgte det med et informasjonsskriv om oppgaven og et samtykkeskjema (Vedlegg 2 og 3). Etter hvert viste det seg at det kunne være mer utfordrende å få tak i nok informanter enn først antatt. Derfor ble oppgaven tilpasset og målgruppen ble utvidet slik at kroppsøvingslærere på 3.-4. trinn også kunne være aktuelle informanter. Det var travle tider for mange lærere, med utviklingssamtaler og praksisstudenter på agendaen. Noen rektorer vegret seg forståelig nok for å videresende til lærerne på grunn av stor arbeidsbelastning. I tillegg til at noen lærere hadde utviklingssamtaler og praksisstudenter, var det også en del skoler som var sterkt preget av sykdom. Noen av rektorene opplyste om mange forespørsler knyttet til deltakelse i masteroppgaver og andre forskningsprosjekt på daglig basis rettet mot lærerne. Mens desperasjonen økte og alternativene minket, ble det etter hvert ringt til rektorer i andre fylker. Det viste seg at også de skolene var preget av sykdom, utviklingssamtaler, praksisstudenter og forespørsler fra andre masterstudenter.

Til slutt var det fem lærere som fant tid i en ellers travel hverdag som kunne stille til intervju. Prosessen med å finne informanter gikk over lang tid, og de begrensede antall lærerne som var villige til å sette av verdifull tid til å delta i intervjuet, gjorde at noen av kriteriene måtte fires litt på. Det var to lærere som ikke hadde formell utdanning innenfor kroppsøving, der den ene læreren deltok i pilotintervjuet, mens den andre læreren ble en del av de fem informantene som deltok i studien. Det ble ikke tatt noen spesielle betraktninger rundt kjønn, alder eller erfaring i skolen i forkant av rekrutteringen av informantene, med unntak av ønsket om at informanten hadde undervist i kroppsøving under både LK06 og LK20. En av de fem informantene hadde ikke jobbet i skolen lenge nok til å oppleve begge læreplanene. Til slutt endte det opp med så lik fordeling mellom kjønn som mulig med fem informanter. Tre menn og to damer. Erfaringsmessig var det også en god blanding, med noen ferske og noen mer erfarne.

3.2.3 Presentere utvalget

Gurine er 26 år gammel og har jobbet i skolen i 4 år. Hun utdannet seg som lærer på 5.-10 trinn med norsk og kroppsøving som hovedfag. Hun er lærer på 7. trinn.

Alan er 36 år gammel og har jobbet i skolen i 12 år. Han er utdannet adjunkt og har et årsstudium i kroppsøving. Han har undervist i kroppsøving i alle årene han har jobbet som lærer. Han har stort sett undervist på 1.- 4. trinn.

Georg er 30 år gammel og begynte som lærer i høst og har da rundt 6 måneders erfaring i skolen. Han har utdannet seg som lærer på 5.-10. trinn. Han har ingen formell utdanning innenfor kroppsøving. Han er kroppsøvingslærer på 5. trinn.

Åse er 35 år gammel og har jobbet i skolen i 5 år. Hun har en master i idrett og samfunn, og har supplert med en praktisk-pedagogisk utdanning i etterkant. Hun er kroppsøvingslærer på 7. trinn.

Jørgen er 40 år gammel og har jobbet som lærer i 15 år. Han har en fireårig allmennutdanning og har et årsstudium i friluftsliv. Han har for det meste jobbet som kroppsøvingslærer på mellomtrinnet, men har de siste fem årene jobbet på 4. trinn.

3.2.4 Semi-strukturert intervju

Et intervju er en hensiktssvarende metode for å samle inn data i en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming der informantenes opplevelse av et fenomen står sentralt. «Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer ...» (Thagaard, 2009, s. 87). Et intervju legger til rette for at informantene får dele og utdype sine erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009, s. 87). I et fenomenologisk intervju er hensikten å få svar på hva eller hvordan noe blir erfart. Som følge av dette er *hva* og *hvordan* nyttige spørsmål for å få den kunnskapen man er ute etter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det finnes flere måter å organisere intervjuets struktur på. I denne studien er det benyttet et *semistrukturert intervju*, som ifølge Tjora (2021, s. 295) også kan gå under betegnelsen *dybdeintervju*. Et semistrukturert intervju har som mål å skape en fri samtale rundt noen temaer som er bestemt på forhånd i intervjuguiden. Informanten skal få tid til å reflektere over erfaringer knyttet til de aktuelle temaene (Tjora, 2021, s. 295). Det er laget en intervjuguide i forkant av intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres på underveis dersom det er nødvendig. Det er også rom for at informanten tar opp temaer som ikke er med i intervjuguiden, og da kan intervjueren stille oppfølgingsspørsmål som ikke opprinnelig stod i intervjuguiden (Bryman, 2012, s. 471).

3.2.5 Pilotintervju

I en kvalitativ studie der datainnsamlingen skjer gjennom intervjuer, «... må det alltid foretas et eller flere prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer.» (Dalen, 2004, s. 34). Et prøveintervju, eller et pilotintervju, kan gi gode tilbakemeldinger på både utformingen av spørsmålene og intervjuerens væremåte (Dalen, 2004, s. 34). Intervjuobjektet kan gi tilbakemeldinger på om spørsmålene er forståelige og om det blir brukt begreper som kan være vanskelig å forstå (Krumsvik, 2019, s. 167). I tillegg kan pilotintervjuet være en god mulighet til å teste og gjøre seg kjent med utstyret (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Etter pilotintervjuet kan det i noen tilfeller være nødvendig å endre på intervjuguiden (Dalen, 2004, s. 35). Det kan være flere årsaker, som for eksempel nye temaer som dukket opp fra informanten. Det gir også mulighetene til å teste spørsmålene. Både spørsmålenes utforming og spørsmålenes relevans blir satt på prøve. Dersom noen spørsmål er utfordrende å forstå for informanten, kan de omformuleres til de tellende intervjuene. Spørsmålenes egnethet kan også bli testet. Det kan hende at spørsmålene ikke svarer til sin hensikt, og at de ikke gir de svarene de var tiltenkt (Dalen, 2004, s. 35).

Som en konsekvens at mangel på informanter, hadde ikke informanten som deltok i pilotintervjuet formell utdanning innenfor kroppsøving. Informanten hadde omtrent to måneders erfaring som kroppsøvingslærer. Det var ønskelig at informanten hadde både relevant utdanning, og nok erfaring i skolen til å ha undervist under både LK06 og LK20, men under omstendighetene var det ikke mulig. Følelsen etter at pilotintervjuet var gjennomført var likevel positiv. Informanten svarte godt på spørsmålene og det virket som spørsmålene i intervjuguiden var formulert på en forståelig måte og virket relevante til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fra pilotintervjuet kom det frem at et av spørsmålene kunne virke litt utfordrende å svare på: «Hvordan skiller ballidrett seg ut fra andre aktiviteter i faget når det kommer til elevenes dannelsingsprosess?». Under tvil ble det beholdt i intervjuguiden.

3.2.6 Intervjuguide

Intervjuguiden inneholder spørsmål som skal belyse temaene eller emnene for studien. I et semi-strukturert vil intervjuguiden «... inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål.» (Kvale, 1997, s. 76). Som nevnt tidligere, må ikke rekkefølgen på spørsmålene følges slavisk i et semi-strukturert intervju og i tillegg kan intervjueren stille oppfølgingsspørsmål som ikke er skrevet ned i intervjuguiden (Bryman, 2012, s.471). Spørsmålene i intervjuguiden skal gi svar på studiens problemstilling, og oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål kan bidra til å utdype og gi mer detaljer rundt svarene fra informantene. Oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål skiller seg litt, men hensikten er rimelig lik. Spørsmålene stilles som konsekvens at det informanten svarer, med formål om å få mer kunnskap, mer detaljer og mer dybde. Det gir informanten mulighet til å utdype enda mer. Begge de to typene spørsmål blir rettet direkte mot det som ble sagt av informanten. Et oppfølgingsspørsmål kan stilles dersom noe nytt, uventet eller interessant kommer frem i intervjuet. Et inngående spørsmål legger opp til at informanten kan utdype sine tanker, eller forklare noe nærmere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122-123). I intervjuguiden var spørsmålene knyttet til spesifikke kompetansemål eller kjerneelement utformet som ja/nei spørsmål. Informantene var generøse og utdypet hvorfor de svarte ja eller nei. I et tilfelle var det behov for et inngående spørsmål, for å få informanten til å utdype eller begrunne hvorfor hen svarte ja på spørsmålet.

Ifølge Krumsvik (2019, s. 167) er det viktig at det tas hensyn til informanten når intervjuguiden utformes. Hvordan spørsmålene stilles, og hvilke ord og begreper som brukes er viktig å være bevisst på i forkant slik at ikke informanten føler seg ukomfortabel. Dermed er det viktig å bruke forståelige og dagligdagse ord og begreper. I tillegg til at det kan hindre at informanten blir ukomfortabel, øker det også sjansen for at informanten svarer på som blir spurt om (Krumsvik, 2019, s. 167). Det ble vurdert å spørre informantene om de kjente til eller benyttet seg av modellen eller deler av modellen *Teaching games for understanding*. Etter en samtale med veileder ble jeg oppmerksom på at det er et spørsmål som kanskje kan gjøre informanten ukomfortabel dersom det er vanskelig å svare på, eller gjøre at de opplever at de blir satt på prøve. Dermed ble TGFU som begrep utelatt fra intervjuguiden. Det ble likevel stilt spørsmål om modellens innhold. Noe av modellens innhold ville med stor sannsynlighet vært kjent for kroppsøvlingslærerne, selv om de ikke nødvendigvis var kjent med modellen.

Fra pilotintervjuet kom det frem at det muligens manglet et spørsmål. Et av spørsmålene handlet om et utdrag fra et kompetansemål og var som følger: «Egner ballidrett seg som en aktivitet for elevene til å «reflektere over samspill, samhandling og likeverd»?». Det kom frem fra pilotintervjuet at ballidrett kunne egne seg, men det kom ikke frem om informanten la opp til at elevene fikk reflektere. Dermed ble det lagt til et spørsmål for å finne ut om det var noe lærerne la opp til, eller fokuserte på i undervisningen.

Gjennomføringen av intervjuene kan være utfordrende, og det er viktig å legge et godt grunnlag i forkant av intervjuene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) fremhever viktigheten av å sette seg godt inn i tematikken og den relevante teorien til temaet. Dette vil være til god hjelp når intervjuguiden skal utformes. Derfor ble intervjuguiden utformet etter at store deler av teorien var ferdigskrevet. Spørsmålene ble gjennomgått med veilederen og det ble etter hvert antatt at spørsmålene skulle gi svar som var relevante for å svare på studiens problemstilling og de tre forskningsspørsmålene. I intervjuguiden var det tre hovedtemaer. Å dele opp i temaer kan gjøre det enklere og mer oversiktlig for både intervjuer og informant (Tjora, 2021, s. 171). Studiens tre forskningsspørsmål utgjorde de tre temaene. To av forskningsspørsmålene, og spørsmålene innenfor de to temaene, skulle gi svar på studiens problemstilling.

3.2.7 Gjennomføring

Som nevnt tidligere kan gjennomføringen av intervjuene være utfordrende, og forberedelsene i forkant av intervjuet har stor betydning for hvordan intervjuet går og hva forskeren får ut av det (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132-133). Å sette seg godt inn i tematikken og teorien, utformingen av intervjuguiden og testing gjennom et pilotintervju gir gode forutsetninger for et vellykket intervju. I tillegg kan det være lurt å teste utstyret som skal benyttes. Det kan gjerne blir testet i pilotintervjuet, men det ble i stedet testet sammen med en medstudent i forkant av intervjuene. Dalen (2004, s. 34) tipser om at det kan være lurt å ha med seg et ekstra batteri, i tilfelle båndopptakeren går tom for strøm. Kvale (1997, s.101-102) påpeker viktigheten av at utstyret fungerer som det skal, og at både menneskelige og tekniske feil kan føre til at intervjuet ikke blir tatt opp. I tillegg er lyd kvaliteten nødvendig å tenke på. Bakgrunnsstøy og plasseringen av mikrofonen er viktig slik at det som blir sagt kommer tydelig frem når intervjuene skal transkriberes. I intervjuene ble appen *Diktafon* brukt. Det ble brukt to

telefoner i tilfelle noe uforutsett skulle oppstå. Begge telefonene ble ladet opp i forkant slik at de varte ut intervjuene. Lydkvaliteten viste seg å være god og tydelig når appen ble brukt.

Alle intervjuene ble gjennomført på grupperom på skolene lærerne jobbet på. At informantene får velge stedet der intervjuet blir gjennomført kan bidra til at det oppleves mest mulig trygt for deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132-133). Postholm og Jacobsen (2018, s. 132-133) forteller også at det kan være lurt å ha en oppvarmingssamtale i forkant. Selve intervjuet startet med at informanten fortalte kort om egen utdanning og erfaring i skolen. En av informantene var en tidligere praksislærer som jeg hadde et godt kjennskap til fra før av. Totalt var fire av informantene fra tidligere praksisskoler. To av de hadde jeg sett før, mens de to andre ble møtt for første gang. Det samme gjelder den siste informanten. Forut for alle intervjuene var det en kort og hyggelig samtale om oppgaven og skolen de jobbet på. Dermed ble det naturlig å snakke litt om skolen og tidligere praksiserfaringer på den aktuelle skolen, for å bygge en liten relasjon og tillit i den grad det var mulig på den korte tiden. Det ble uttrykt stor takknemmelighet til lærerne for deres deltakelse. En avslappet stemning der informantens får snakke om deres egne personlige opplevelser og erfaringer er en viktig forutsetning for et vellykket intervju (Tjora, 2021, s. 132). Før intervjuet startet ble det tydeliggjort at målet med intervjuet var å få et innblikk i lærernes hverdag og hvordan de begrunnet sine avgjørelser.

Det ble sendt ut et informasjonsskriv sammen med forespørselen om deltakelse til intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt litt informasjon om oppgavens formål og hva det skulle innebære for informantene som deltar, i tillegg til et samtykkeskjema. Det ble også informert om lengden på intervjuet, noe som burde avklares på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Samtykkeskjemaet ble tatt med og signert før intervjuet startet. Som nevnt tidligere er det lurt å bruke hverdagslige ord som er forståelige for informanten som fører til at de føler seg tryggere og mer komfortable (Krumsvik, 2019, s. 167). Derfor ble det ene spørsmålet som kunne virke litt uklart og vanskelig å svare på, flyttet helt til slutt. Det var i tilfelle det gjorde informanten utilpass, ville det ikke påvirke noen andre spørsmål.

3.3 Databehandling

I de følgende avsnittene beskrives prosessen der den innsamlede dataen går fra å være lydopptak til tekstform, og deretter til koder og temaer som blir analysert med hensikt om å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Det er noen valg som må tas når intervjuene skal bli transkribert. De er blitt gjort rede for, i tillegg til at prosessen er gjennomgått. Det er flere måter å analysere dataen på. Den foretrukne analysen ble en *tematisk analyse*. Den er både definert og gjennomgått steg for steg og satt i lys av denne studien.

3.3.1 Transkribering

Det fins flere måter å registrere intervjuer på, og som kjent i denne studie ble intervjuene i denne studien spilt inn med lydopptaker. Det er den vanligste måten å gjøre det på og gjør at intervjueren kan fokusere på intervjuets emne og dynamikk under intervjuet (Kvale, 1997, s. 101). Dalen (2011, s. 55) anbefaler på det sterkeste at det er forskeren selv som transkriberer intervjuene. Det gir en unik sjanse for forskeren til å bli kjent med datamaterialet. Det avhenger av størrelsen på utvalget, men med fem informanter i denne studien var det veldig overkommelig at forskeren selv transkriberte intervjuene.

Intervjuene blir transkribert fra tale til tekstform, som gjør at dataen blir bedre egnet for analysen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 188). Det blir enklere å få oversikt når dataen er i tekstform. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 189) er det en rekke problemstillinger knyttet til både det tekniske og fortolkningen når lydopptaket skal transkriberes. Hvorvidt ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil skal brukes er en sentral problemstilling når det kommer til fortolkningen. Det er ikke mange standardregler for hvordan dette skal gjennomføres, men det er viktig at forskeren informerer tydelig om hvordan transkripsjonene er gjennomført i rapporten. I denne studien ble rapporten skrevet på skriftspråkstil. Dialektord ble oversatt, men det var svært få tilfeller at det var nødvendig. Det var også noen tilfeller der informantene sa det samme ordet to ganger rett etter hverandre, og da ble det ene ordet utelatt. Nødvendigheten av å få med alle ordene som blir gjentatt, alle tenkepausene og tenkelyder som «eh» og lignende kan diskuteres. Kvale og Brinkmann (2009, s. 190) mener at det ikke finnes noen standardsvar på dette. Hvordan transkripsjonene skal brukes vil være med å påvirke svarene for hva som skal være med i transkripsjonen. Det ble vurdert at kroppsøvlingslærernes meninger og oppfatninger kom tydelig frem uten at gjentatte ord, tenkepauser og tenkelyder var med i transkripsjonen. Det var utgangspunktet for transkriberingen, men det ble gjort kontinuerlige vurderinger

underveis i transkriberingen om hvorvidt konteksten kom tydelig frem uten å ta med de gjentakende ordene, tenkepausene og tenkelydene.

3.3.2 Analyse

Etter at intervjuene var transkribert, var den innsamlede dataen klar til å analyseres. Selve analyse startet allerede i det første intervjuet. Under intervjuet blir det gjort tolkninger og analyser som gir grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139-140). I en kvalitativ analyse blir dataen som analyseres best beskrevet ved å bruke ord og ikke tall. Den innsamlede dataen er tross alt kroppsøvingslærernes erfaringer og meninger. Intervjutranskripsjoner er tekst som er en vanlig form for kvalitativ data (Johannesen et al., 2018, s. 21). Hensikten med analysen er å sortere datamaterialet slik at det blir forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Det er flere måter å analysere på, men i denne studien er en *tematisk analyse* den valgte fremgangsmåten i jakten på svar på den innsamlede dataen.

3.3.3 Tematisk analyse

Johannesen et al. beskriver tematisk analyse som «en enkel, men grundig oppskrift på hvordan du kan gå frem for å finne noe interessant i dataene dine.» (2018, s. 278). Det er en oppskrift som kan brukes som inspirasjon, eller som kan følges slavisk. I tillegg kan den kombineres med andre teorier, som gjør at det er en fleksibel tilnærming til å analysere data. Ifølge Johannesen et al. (Johannesen et al., 2018, s. 278) er tematisk analyse en av de mest grunnleggende innenfor kvalitative analyser. Når man anvender en tematisk analyse, er man ute etter å identifisere, analysere og finne temaer fra et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 79). «Et tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk.» (Johannesen et al., 2018, s. 279).

Johannesen et al. (2018, s. 279) forteller at tematisk analyse setter ord på fremgangsmåter som er mye brukt blant forskere, men blir sett på som så grunnleggende at det ofte blir oversett eller nedtonet. Dette gjør at det kan være vanskelig å forstå for nybegynnere. På bakgrunn av dette har de to psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) skrevet en artikkel som beskriver teorien bak og bruken av tematisk analyse. Hensikten var å tydeliggjøre dette for studenter og nybegynnere som ikke allerede er kjent med kvalitativ

forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Artikkelen presenterer blant annet en oppskrift på hvordan en tematisk analyse gjennomføres, bestående av seks steg. I de følgende avsnittene vil stegene blir gjennomgått, og satt i kontekst av studien. Johannesen et al. (2018) har også presentert steg for steg hvordan en tematisk analyse ser ut, dog det er en litt forenklet versjon. Braun og Clarke (2006, s. 86) understreker at oppskriften kun er retningslinjer. Som kjent trengs ikke oppskriften å følges slavisk. Det vil også være naturlig å gå frem og tilbake mellom stegene, og stegene kan flyte over i hverandre (Johannesen et al., 2018, s. 283).

Det første steget er å bli kjent med den innsamlede dataen. Som nevnt tidligere begynner analysen allerede i intervjuene når forskeren begynner å legge merke til og lete etter mønster og interessante temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Det gjør at forskeren har noen tanker om potensielle temaer allerede før selve analysen begynner. Med utgangspunkt i teorien var det naturligvis gjort opp noen tanker om potensielle temaer før intervjuene. Uansett, er det viktig at forskeren fordyper seg i dataen og blir kjent med bredden og dybden av innholdet. Det innebærer å lese teksten flere ganger, og å aktiv søke etter temaer og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Når man skal gjennomføre en tematisk analyse er det til god hjelp om dataen er i skriftform (Johannesen et al., 2018, s. 283). Transkriberingen av lydopptakene kan bidra til at forskeren blir kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Det var allerede gjort noen tanker om temaer og mønstre etter at intervjuene var gjennomført, og de ble forsterket i arbeidet med å transkribere lydopptakene.

I det andre steget begynner arbeidet med å lage koder. Noe som ifølge Johannesen et al. (2018, s. 284) kan fremstå overdrevent mystifisert for folk flest. De definerer koding som å «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene ...». Kodingen begynner etter at man har blitt godt kjent med datainnsamlingen og fått noen ideer om innholdet og hva som vekker interesse (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det er et viktig skille mellom koder og temaer. Temaene blir først utviklet i neste fase. Kodene er en del av analysen der dataen etter hvert blir organisert i grupper, eller temaer. Kodene skiller seg fra temaene ved at temaene er bredere og består av flere koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Et viktig råd fra Braun og Clark (2006, s. 89) er å se etter så mange temaer eller mønstre som mulig når man lager koder. Det er vanskelig å vite på forhånd hva som kan være relevant eller interessant i ettertid. Selv om det allerede var noen ideer og tanker om koder før analyseringen begynte, var det viktig å gå grundig til verks for å ikke gå glipp av andre aktuelle koder.

Det er flere måter å kode på. Både for hånd med penn og papir, eller ved å bruke dataprogrammer. I denne studien ble kodingen utført ved hjelp av Nvivo, som viste seg å være et nyttig og praktisk analyseprogram. Under er det et eksempel som viser hvordan en kode ble til.

Tabell 2. Eksempel på hvordan en kode ble laget.

| Utsagn | Kode |
|--|--------------------------|
| Der er det jo mange som har veldig høyt konkurranseinstinkt som blir litt vel ivrig. Så de øver jo mye på å ikke bli så ivrige eller ikke bli så opptatt av bare å vinne, for det er jo det de vil. Men å faktisk klare å gjøre andre ting og i spillet. | Konkurranse i ballidrett |
| Jeg har en elevgrupper som jeg aldri ikke kan ha idrett eller aktiviteter der det er konkurransepreget for da blir det fort utagering og konflikter. Ting må være mye mer lekbasert. | |
| Da hadde jeg grinende gutter i to timer etterpå. For da var alt, hele livet ødelagt. Nå har de tapt en kamp. | |

Etter at dataen er nøye gjennomgått og kodet, begynner jakten på å finne overordnede temaer. Dette er det tredje steget i analysen. De forskjellige kodene blir sortert eller kategorisert til i temaer. Det er temaene som er *funnene*, og det er de som blir rapportert i resultatdelen (Johannesen et al., 2018, s. 283). Det kan være hjelpsomt å bruke visuelle hjelpemidler som tankekart eller tabeller når de forskjellige kodene skal sorteres i forskjellige temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Utgangspunktet for utarbeidelsen av temaene var at de skulle svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen, samtidig som det var åpenhet for at spørsmålene kunne endres underveis. Tabellen nedenfor viser hvordan forskjellige koder blir til et tema.

Tabell 3. Eksempel på hvordan koder ble til tema.

| Kode | Tema |
|---------------------------------|-------------------------|
| Konkurransen i ballidrett | Utfordring i ballidrett |
| Nivåforskjeller | |
| Ribbevegsløpere | |
| Krangling om resultat og regler | |

Den fjerde fasen handler om å vurdere de temaene man sitter igjen med. Det kan komme frem at noen temaer ikke egentlig er temaer, på grunn av manglende data eller dataen er for ulike. Det kan også hende at noen temaer er så like at de inngår i et felles tema, eller motsatt, at et tema burde bli delt i to (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Den femte fasen bygger videre på fase fire, der temaene som skal presenteres blir definert og navngitt. Det innebærer at temaene blir definert, og at temaenes innhold blir tydeliggjort. Temaene burde til slutt være så presise, at de kan beskrives med noen få setninger (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det siste steget handler om presentasjonen og analysen av de ferdig utarbeidede temaene. Målet med rapporten er å presentere den kompliserte historien om temaene på en måte som overbeviser leseren om gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 92). For at rapporten skal virke overbevisende, er det viktig med god struktur og at temaene blir presentert på en ryddig måte (Johannesen et al., 2018, s. 301).

3.4 Metodologisk drøfting

Uavhengig av hvilke vitenskapelige metoder som benyttes, «... stilles det samme krav til at arbeidet skal skje på en etterrettelig, vitenskapelig måte.» (Sæle og Hallås, 2020, s. 334). Kvaliteten av forskningen kan ikke være utelukkende knyttet til det resultatet som frem. Det som er sant i dag, trenger ikke nødvendigvis være sant i fremtiden. Av dette må kvaliteten på forskningen være styrt av hvordan kunnskapen er produsert. Dermed må forskeren beskrive hvordan kunnskapen som fremkommer er konstruert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 219-220). Det stilles da krav til reliabilitet og validitet (Sæle og Hallås, 2020, s. 334).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvorvidt man kan stole på det som har blitt undersøkt (Sæle og Hallås, 2020, s. 334). Thagaard (2009, s. 198) utdyper at det også handler om at forskningen skal være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet «... refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat.» (Thagaard, 2009, s. 198). Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) opplyser om at innenfor atferds- og samfunnsvitenskap er det får som støtter seg til denne tilnærmingen til den sosiale og menneskeskapte virkeligheten. Det er fordi fenomener kan endres ganske kjapt. Derfor trenger ikke manglende overensstemmelse skyldes lite troverdig måling. Årsaken kan være situasjonen har endret seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det kan dermed være vanskelig å gjenskape en kvalitativ studie da møte mellom forskeren, forskningsfeltet og deltakerne er forskjellig. Det kan skyldes at ulike forskere tar med seg sin subjektive og individuelle teori, og at både forskere og deltagere er mennesker i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dermed mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 224.) at reliabilitet er knyttet til forskerens refleksjoner rundt hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet. Forskeren må derfor «... redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen.» (Thagaard, 2009, s. 198). Reliabilitet kan skilles ved *ekstern* og *intern* reliabilitet. Ekstern reliabilitet er knyttet til hvorvidt forskningen er generaliserbar, noe som er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Intern reliabilitet handler om at «... forskeren bør være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data.» (Thagaard, 2009, s. 199). Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-226) har utarbeidet noen forhold som forskeren må kunne beskrive i studie.

Det første er relasjonen mellom forskeren og deltakeren. I kvalitative studier vil det alltid være en slags relasjon mellom mennesker, som kan gjøre at menneskene tilpasser sin adferd og hva de gjør og sier til hverandre. En kjent problemstilling er at informantene tilpasser det han sier til det de tror intervjueren vil høre. I intervjuguiden er det viktig å tenke over utformingen av spørsmålene. De burde ikke være ledende, at de favoriserer en type svar. Dette var noe som ble tenkt igjennom i utarbeidelsen av intervjuguiden. For eksempel var mange av spørsmålene formulert på denne måten: Egner ballidrett seg til å jobbe med ...? Eller: I hvor stor grad ...? Det var viktig å ikke ta for gitt at kroppsøvingslærerne mente at ballidrett egnet seg, og det ble derfor spurt om de i det hele tatt kunne egne seg. Det er også viktig å bruke ord og begreper som informantene forstår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Selv om dannelsesbegrepet kan være vanskelig å forstå og ha flere definisjoner, hadde dette en stor rolle

i studien. Dermed ble det vanskelig å komme seg unna å ha det med i intervjuguiden. Derfor ble det spurt om hvordan kroppsøvingslærerne tolket begrepet, for å styrke oppgavens reliabilitet. Dersom informantene hadde en feil oppfattelse av begrepet, kunne det svekke reliabiliteten av svarene de ga på spørsmålene knyttet til dannelsesbegrepet svarer på det forskeren er ute etter. Det viste seg at kroppsøvingslærerne hadde en ganske lik tolkning av begrepet, og tolkningen stemte også godt med de definisjonene som ble presentert i teorikapittelet.

Det andre forholdet er mellom problemstillingen og informanten. Et viktig spørsmål er om informantene har kompetanse til å fortelle noe om det som blir undersøkt. Informantene som deltok bestod av en god blanding når det gjelder både erfaring og formell utdanning. Til tross for dette samsvarte svarene i stor grad mellom informantene.

3.4.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkningen av dataen og om tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige (Thagaard, 2009, s. 201). Det handler med andre ord om man har undersøkt det som var hensikten å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Man kan skille mellom *intern* og *ekstern* validitet. Intern validitet handler sammenhengene mellom funnene og det teoretiske rammeverket (Krumsvik, 2019, s. 192). Noe som kan påvirke den indre validiteten er «... i hvor stor grad abstrakte begreper er meningsfulle, både for de som utgjør forskningsfeltet (empirien) og for lesere av forskningen.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Som kjent kan begrepet danning være et abstrakt og flertydig begrep. Det er et sentralt tema i studien, og derfor var det uunngåelig å ikke ha med i intervjuguiden. Noe som kan styrke validiteten i oppgavene er at informantene ble bedt om å utdype deres egen tolkning av begrepet. Dermed var det en slags kontrollsjekk, der forskeren ble forsikret om at deres forståelse stemmer overens med de som er brukt i studien. Dette kalles deltaker-validering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Ekstern validitet handler om den forståelsen som utvikles kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s. 201). Begrepet er ofte forbundet med begrepene *generalisering* eller *overførbarhet*. Da kvantitative studier kan generalisere gjennom statistikk, er det behov for en annen form for generalisering innenfor kvalitative studier. Nødvendigheten og fremgangsmåten for generalisering innenfor kvalitative studier har lenge vært diskutert

(Tjora, 2021, s. 267). Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 327) er det ikke praktisk eller økonomisk mulig for masterstudenter å gjennomføre et prosjekt som er generaliserbart. Forskning kan ha andre formål, «... som å oppdage nye ting, utforske ukjente fenomener og sammenhenger, teste ut arbeidshypoteser og teoretiske antagelser eller gjøre rede for spesifikke hendelser og enkeltcase.» (Nyeng, 2012, s. 117).

3.5 Etske overveielser

Forskningsetikk kan deles i forskningsinterne regler og normer, og forskningseksterne vurderinger. Forskningsinterne regler handler om «... saklighet, åpenhet og redelighet internt i forskningssamfunnet – altså for hvordan forskning gjennomføres og rapporteres.» (Nyeng, 2012, s. 159). De eksterne vurderingene er knyttet til forskerens forhold til de som deltar i studien (Nyeng, 2012, s. 159). Det er et viktig etisk prinsipp om at forskerens ansvarlighet først og fremst utvises mot de som deltar i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). «Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer.» (Dalen, 2011, s. 100).

3.5.1 Krav om informert samtykke

Når det gjelder samtykke, er det viktig at det har blitt gitt «... uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet.» (Dalen, 2011, s. 100). Postholm og Jacobsen (2018, s. 247-249) skriver at kravet om samtykke inneholder fire hovedkomponenter, der frivillighet er et av dem. De utdyper at det er viktig at deltakerne ikke opplever noen form for press fra andre. For å samle informanter til intervjuene ble det sent ut e-post til rektoren på skolene, som deretter viderefremidlet forespørselen. Flere rektorer svarte at de ikke ville videresende forespørselen på grunn av stor arbeidsbelastning for de aktuelle lærerne. Sykdom blant lærere, praksisstudenter og deltakelse i andre masteroppgaver gjorde at det var travle tider for mange lærere. En tidligere praksislærer ble spurt direkte, og hen fikk med en av kollegaene sine til å delta. De tre andre var med hjelp av rektoren på de aktuelle skolene. Det ser ut til at rektorene vegret seg fra å presse på mer arbeid til allerede travle lærere.

Et annet punkt innenfor informert samtykke er at deltakerne har full informasjon om studiens hensikt, hvilke fordeler og ulemper som kan følge med og hvordan dataen skal benyttes

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Dette ble det informert om i et informasjonsskriv som fulgte med forespørselen om deltakelsen. I tillegg ble dette tatt med i papirform på intervjuene, der de fikk mulighet til å lese gjennom en gang til før de skrev under på samtykkeskjemaet. Dette henger sammen med et annet punkt, som handler om at de også skal ha forstått informasjonen.

3.5.2 Krav om konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer at deltakernes privatliv blir beskyttet (Thagaard, 2018, s. 205). De som deltar i studien har et krav om at opplysningene som kommer frem i intervjuet «... blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende.» (Dalen, 2011, s. 102). Det også viktig at informantene forblir anonyme når resultatet skal presenteres. Et tiltak for å bevare deltakernes anonymitet var å bruke fiktive navn i teksten. I tillegg ble det ikke opplyst om hvilke skoler deltakerne jobber på. Alder, erfaring i skolen og hvilken utdanning de hadde ble sett på som relevant å ta med i studien, og har derfor kommet frem i presentasjonen av informantene.

3.5.3 Meldeplikt

«... alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til personvernombudet for forskning.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Personopplysninger blir definert som opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Det kan være for eksempel navn, alder, kjønn yrke og utdanning. Dette gjelder også dersom man skal samle inn, oppbevare og sammenstille eller utlever personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Prosjektet ble vurdert som godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste minst 30 dager før datainnsamlingen startet.

4.0 Resultat

I det følgende kapittelet vil resultatet fra den tematiske analysen presenteres. Den vedlagte tabellen presenterer temaene og kodene de består av. Deretter vil hvert tema utdypes, og kodene vil bli kledd på med sitater fra informantene.

Tabell 4. Oversikt over tema og kode.

| Tema | Kode |
|---------------------------------|--|
| Læreplanens legitimering | Kompetansemål Kjerneelement Tolkning av begrepet <i>idrettsaktivitet</i> Endret tilnærming til ballidrett med ny læreplan |
| Danningsmuligheter i ballidrett | Samarbeid Spille medspiller gode |
| Utfordringer i ballidrett | Konkurransen Nivåforskjell Ribbevegsløper Konflikter rundt resultat og regler |
| TGFU | Taktisk tilnærming Teknisk tilnærming Tiltak Nivå sammensetting |

4.1 Læreplanenes legitimering

Det første temaet som blir presentert er *læreplanens legitimering*. Det kommer ikke frem i navnet på koden, men det er altså snakk om hvordan kroppsøvingslærerne oppfatter at læreplanen legitimerer bruk av ballidrett. Det blir tatt utgangspunkt i både kompetansemål og

kjerneelement. I tillegg er det relevant å se på hvordan kroppsøvlingslærerne tolker begrepet *idrettsaktivitet* og se på hvordan den nye læreplanen har endret deres tilnærming til bruk av ballidrett i undervisningen. I intervjuguiden var det spørsmål om spesifikke kompetansemål og noen utdrag fra kjerneelementene. Kompetansemålene etter 4. trinn og 7. trinn ble tatt med på intervjuene, og informantene fikk lese gjennom og ble bedt om å nevne de kompetansemålene de mente kunne jobbes med når ballidrett var aktiviteten i undervisningen.

4.1.1 Kompetansemål

I de følgende avsnittene vil det blir gått gjennom de ulike kompetansemålene kroppsøvlingslærerne nevnte, utsagn om noen spesifikke kompetansemål og til slutt utsagn om læreplanen som helhet og hvordan de opplever at den legitimerer bruk av ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen.

Et poeng som kom frem fra intervjuene, var at det var stor enighet mellom kroppsøvlingslærerne om at ballidrett kunne treffe flere av kompetansemålene, både etter 4. trinn og etter 7. trinn. Mangfoldet av kompetansemålene som kan trekkes inn, kan si noe om ballidrettens allsidighet. Nedenfor er en oversikt over alle kompetansemålene som ble nevnt da kroppsøvlingslærerne ble spurt om det var noen kompetansemål der ballidrett som aktivitet egnest seg spesielt bra.

Tabell 5. Oversikt over kompetansemål valg at kroppsøvlingslærerne.

| Kompetansemål etter 4. trinn | Nevnt av antall lærere |
|--|------------------------|
| utforske og gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar | 3 |
| bruke kroppen til å utforske aktivitetar og utvikle grunnleggjande bevegelsar | 1 |
| øve på og bruke basisferdigheiter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktivitetar | 4 |
| forstå og bruke reglar for samhandling i spel og bevegelsesaktivitetar | 4 |
| forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar | 2 |

| | |
|--|---|
| Kompetansemål etter 7. trinn | |
| utforske og gjennomføre leik og spel saman med andre i ulike bevegelsesaktivitetar | 4 |
| øve på samansette bevegelsar, åleine og saman med andre | 4 |
| gjennomføre aktivitetar ut frå eigne interesser og føresetnader i dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar | 2 |
| forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultatata | 5 |
| forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre eigne føresetnader, men òg andre sine | 3 |

Av tabellen kommer det frem at ganske mange av kompetansemålene kan trekkes inn eller jobbes med når forskjellige ballidretter er innholdet i kroppsøvingundervisningen. Fem av ti kompetansemål etter 4. trinn og fem av elleve kompetansemål etter 7. trinn blir nevnt som aktuelle å trekke inn i forbindelse med ballidrett. Det er verdt å nevne at en god del av kompetansemålene handler spesifikt om svømming og naturferdsel. Av de gjenstående kompetansemålene, som gjerne hører til i gymsalen, blir de aller fleste sett på som relevante å trekke inn. Kompetansemålet etter 7. trinn, «forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultatata», var det eneste som ble nevnt av alle informantene. Alle informantene med unntak av en, så på kompetansemålene for begge trinnene. Hen som ikke gjorde det, så bare på kompetansemålene etter 7. trinn. Uansett ser vi at det er mulig å trekke inn flere av kompetansemålene når ballidrett er undervisningens innhold. Dette blir godt oppsummert av en av informantene:

«Ja det er jo en del av de. Jeg vil jo nesten si at når jeg ser på de her, en tredjedel hvert fall, opp mot halvparten, der det er egnet å bruke ballspill.» (Alan)

I intervjuguiden ble det også stil spørsmål om to spesifikke kompetansemål, begge etter 7. trinn. De ble valgt ut på bakgrunn av at de virket relevante å trekke inn når ballidrett var temaet. I etterkant viste det seg å stemme ganske bra, da det ene kompetansemålet ble valgt ut av alle de fem informantene, og det andre ble valgt ut av tre av informantene. Da kroppsøvingslærerne ble stilt spørsmål om ballidrett egnet seg i arbeidet med de to kompetansemålene, var samtlige enige om at begge de to egnet seg godt å jobbe med i ballidrett. På spørsmålet om ballidrett egner seg til å trene på kompetansemålet «forstå og praktisere regler for aktivitet og spel og respektere resultatene» svarte to av lærerne:

«Ja absolutt. Vi har jo brukt et, skal vi se, det er et av de målene som vi har hatt i de fleste planene for gymmen. Både i alle aktiviteter, men og i spill og noe vi har snakket mye om i forkant av aktiviteten og mens aktiviteten foregår og etterpå har vi oppsummert om vi har klart det eller hva vi har gjort bra og hva vi kan gjøre bedre neste gang. Og veldig ofte går det godt, men de må trenes og minnes på.» (Jørgen)

«Ja det syns jeg. Det er jo, spesielt med tanke på å respektere resultatene. Jeg tenker når det er, hvis du har en lek, så er gjerne terskelen for å respektere resultatene lavere enn hvis det er ballspill. At de gjerne tar ballspill mer seriøst.» (Georg)

På spørsmålet om ballidrett egnet seg som aktivitet for elevene til å trene på kompetansemålet «forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre eigne føresetnader, men òg andre sine» var det også stor enighet. Det gir spesielt mulighet til de sterkere elevene til å jobbe med å forstå ulikhet.

«... altså de som er gode har jo stort potensialet til å jobbe med å se forskjeller hvis de ser litt ut forbi seg selv og ser at ikke alle er på samme nivå.» (Georg)

«Det er jo gjerne de som er gode i en idrett må klare å tilpasse seg de som er mindre flinke i den ballaktiviteten da. Og at de skal kunne se at vi er forskjellige.» (Åse)

Det siste innholdet i koden om kompetansemål er noen mer generelle utsagn om hvordan kroppsøvingslærerne opplever at læreplanen legitimerer bruk av ballidrett. Fra de tidligere avsnittene ser vi at kroppsøvingslærerne peker ut en god del kompetansemål som de mener kan være relevante for de ulike ballidrettene. På intervjuene ble de spurt om hvordan de oppfatter

at læreplanen legitimerer bruk av ballidrett i undervisningen. Det var i etterkant av at de hadde sett på kompetansemålene og valgt ut de som kunne jobbes med ved bruk av ballidretter. Det var en felles oppfattelse om at læreplanen til en viss grad legitimerte bruk av ballidrett i faget gjennom kompetansemålene. Særlig da at ballidrett kunne treffe en så stor andel av kompetansemålene.

«Det gir jo, sånn som vi så på de kompetansemålene sant, så gir det jo enorme muligheter i forhold til læreplanen med at du kan, om ikke å oppnå alle målene, men du kan være innom veldig mange av delene i læreplanen ved bruk av ballidrett.» (Alan)

«... selve læreplanen legger jo ingenting, legger jo ikke noe imellom at det ikke skal være, og målene er jo absolutt sånn at det er naturlig å ha en del ballidrett.» (Alan)

«Men du kan jo trekke inn de fleste kompetansemålene ville jeg sagt, alt etter hvordan du legger opp.» (Georg)

4.1.2 Kjerneelement

I tillegg til at det var spørsmål om kompetansemålene i kroppsøving, var det også spørsmål knyttet til noen utdrag fra kjerneelementet *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*. Kjerneelementet handler både om samarbeid og ulikhet og inkludering. Spørsmålene om utdragene ble stilt i sammenheng med danningmulighetene ballspill kan tilby. På spørsmålet om ballidrett egnet seg som en aktivitet for å trene på «... å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.» var kroppsøvingslærerne samkjørte i svarene. Alle delte oppfatningen om at ballidrett absolutt kunne være en egnet aktivitet for å trene på dette.

«Ja, veldig bra syns jeg. Noen har trent i mange tusen timer på den idretten, noen ser en ball for kanskje første gang. Og da, må du allikevel akseptere at sånn er det. Selv om du fikk det til så er det ikke sikkert jeg får det til, men du er nødt til å akseptere at jeg og gjorde så godt jeg kunne.» (Alan)

«Ja. Men da er du litt tilbake på det med dannelsen at de må og dette med at de skal forstå ulikhetene. For å forstå ulikhetene så må du jo og på sett og vis vise de sånn at de ser det og at det kan snakkes om.» (Jørgen)

Også på det andre utdraget fra kjerneelementet svarte samtlige kroppsøvingslærere at de opplevde at ballidrett var en egnet aktivitet for elevene til å «reflektere over samspill, samhandling og likeverd». Det ble poengtert at lærerens rolle er sentral dersom kjerneelementet skal jobbes med og elevene skal få noe utbytte.

«... ballidrett egner seg hvis læreren har fokus på det. Fordi hvis læreren ikke har fokus på likeverd, samspill og samhandling så har det jo ingen effekt.» (Gurine)

«Ja det tenker jeg. Også er det litt opp til lærerne, hvordan man legger opp til diskusjoner i etterkant eller underveis. Så hvis man gjør det så ja.» (Åse)

4.1.3 Tolkning av begrepet *idrettsaktivitet*

Idrett som begrep kommer som kjent ikke frem i læreplanen. Det nærmeste man kommer er begrepet idrettsaktivitet. Da kroppsøvingslærerne blir spurt om hvordan de tolker begrepet, kommer det frem at det idrett står veldig sentralt. Det er stort sett enighet om at det er en idrett i en eller annen form, eller en aktivitet som ligger nær en idrett.

«Det er vel en aktivitet som har idrettsfokus holdt jeg på å si, knyttet til en eller annen form for idrett.» (Jørgen)

«Det er et veldig vidt begrep tenker jeg. Måte jeg tolker det så er det jo idrettsaktivitet og det kan være alt som en kaller idrett.» (Georg)

«Idrettsaktivitet da er det jo vel fort en idrett som ja, hvis du tenker i gymtimene at vi har fokus på en etablert idrett som håndball eller fotball eller innebandy eller ja.» (Alan)

4.1.4 Endret tilnærming til ballidrett med ny læreplan

I tillegg kommer det frem at den nye læreplanen ikke har gjort at noen av kroppsøvingslæreren har endret sin tilnærming til ballidrett i kroppsøving. Den ene informanten begynte som lærer etter at den nye læreplanen kom i bruk, og kunne naturligvis ikke svar på det spørsmålet. De fire andre svarte at den nye læreplanen har i liten eller ingen grad påvirket deres tilnærming til ballidrett i undervisningen. To av kroppsøvingslærerne sier at de har blitt litt mer bevisste på hva som faktisk står i læreplanen, men at de likevel ikke har gjort noen særlige endringer.

«Jeg føler ikke det i det hele tatt. Det har ikke endret måten som jeg, altså hva vi velger å gjøre, men jeg har jo settet meg ned en gang ekstra og tenkt gjennom, passer det. For de skal, de må jo, innom kompetansemålene. Men igjen da, så er disse her så åpne at bevegelsesaktivitet kan egentlig være ballidrett.» (Gurine)

«Jeg tror egentlig ikke den har endret så veldig mye for å være ærlig. At vi har etter vi fikk den nye læreplanen har hvert fall jeg vært flinkere til å gå inn å se hva som faktisk står der. Men har ikke endret så veldig mye på innholdet egentlig.» (Jørgen)

De fire kodene blir til temaet *læreplanens legitimering* og handler om hvordan kroppsøvingslærerne oppfatter at den nye læreplanen legitimerer bruken av ballidrett i kroppsøvingsundervisningen. Temaet og hver enkelt kode vil til slutt være med på å svare på studiens problemstilling. Ballidrettens allsidighet gjør at mange kompetansemål kan trekkes inn. I tillegg gir det mulighet til å jobbe med kjerneelementene. Tolkningen av begrepet idrettsaktivitet og en uendret tilnærming til ballidrett etter den nye læreplanen kom i bruk, sier også litt om hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer bruken av ballidrett i faget.

4.2 Danningsmuligheter i kroppsøvingsfaget

Det andre temaet handler om hvilke dannelsesmuligheter ballidrett kan tilby. Det overlapper litt med det første temaet, da kompetansemål og kjerneelement vil være relevant innenfor dette temaet også. Temaet består av to koder, *samarbeid* og *spille medspillere gode*. Danning var en egen kategori i intervjuguiden, og det ble spurt om lærernes tolkning av danning, dannelsesmuligheter i ballidrett og et spesifikt kompetansemål og to utdrag fra et kjerneelement som handlet om danning. Før kodene utdypes, blir lærernes tolkning av dannelsesbegrepet presentert. Som påpekt i teoridelen kan danning være et vanskelig begrep å

forklare, og det kan også innebære veldig mye. På tross av dette, var lærernes svar veldig like. Det var spesielt to elementer som gjentok seg i nesten alle intervjuene og de henger for så vidt godt sammen. Det ene var oppførsel, og det andre var hvordan man forholder seg til andre personer eller passer inn i ei gruppe mennesker. Det kunne være både laget man var på i kroppsøvingen, men også som menneske i et samfunn.

«Jeg tenker jo i forhold til kroppsøving da at man klarer å forholde seg til andre personer på et lite område. Og at man klarer å forholde seg til de forskjellige personene som er der. Uten at det smeller eller at, ja. Og at man tar hensyn til andre at andre er forskjellige.» (Åse)

«Danning er jo det å bli et dugende menneske. Så det er jo og er stor del av skolens hverdag. La de bli kompetente mennesker som kan, ja brukes i samfunnet og tilpasse seg samfunnets regler.» (Jørgen)

«Det er jo litt sånn oppførsel og hvordan man er med hverandre og hvordan du håndterer deg i sosiale settinger.» (Alan)

4.2.1 Samarbeid

Den første koden handler om samarbeid og hvilke muligheter ballidrett tilbyr når elevene skal trene på å samarbeide. Alle kroppsøvlingslærerne var enige i at ballidrett var en godt egnet aktivitet for elevene til å trene på samarbeid.

«Ja, det opplever jeg. Litt som jeg sa da, at de får muligheten til å spille hverandre gode.» (Gurine)

«Ja, så lenge du tenker over hvem du setter sammen. Og da er det jo fort etter ferdigheter, sant at de er mest mulig homogene grupper der de for strukket seg de som kan de, og de som ikke kan det.» (Alan)

«Ja jeg gjør egentlig det. Men det kommer helt an på aktivitetene vi velger å gi de. Det er jo ikke alltid de blir så gode på samarbeid hvis de bare får spille for eksempel, så hvis vi velger aktiviteter der skal samarbeide på en annen måte eller må samarbeide så er det jo det.» (Åse)

«Ja absolutt. Men det er jo ikke en ferdighet de er så gode på nødvendigvis. De flinke har lyst til å vise hvor flinke de er. Hvis det er for å bruke ferdighetene sine til å spille laget god, så er de mer opptatt av at de skal score mål gjerne. Men det er et ting vi snakker om og viser, og fremhever de som faktisk får det til. Og det er jo kjekt å se når de ikke bryr seg om å score når selv, men heller sentre gode pasninger og oppmuntre. Så absolutt en god måte å øve på samarbeid.» (Jørgen)

Kroppsøvlingslærere er veldig enige i at kan gi gode muligheter for elevene til å trene på samarbeid. Men det kan kreve litt tilrettelegging fra lærerens side. Som Åse poengterer, kommer det an på aktiviteten og lærerens rolle. Hvis elevene bare får spille, og læreren har en passiv og tilbaketrukket rolle, er det ikke sikkert de får trent på samarbeid. Jørgen er inne på noe av det samme. Læreren må ha fokus på samarbeid, og det må være noe læreren snakker om med elevene, og fremhever eller roser de elevene som samarbeider. Som Gurine sier, kan ballidrett gi elevene mulighet til å samarbeide. Det er ikke tatt for gitt at elevene trener på samarbeid når ballidrett er aktiviteten, og det krever at kroppsøvlingslæreren er aktiv og har fokus på samarbeid.

4.2.2 Spille medspillerne gode

Koden som handler om å *spille medspillerne gode* henger litt sammen med den forrige koden som handlet om samarbeid. En forutsetning for å spille medspilleren gode, er at man faktisk spiller på lag sammen. Alle ballidrettene trenger nødvendigvis ikke være lagidretter, men de fleste ballidrettene som kroppsøvlingslærerne brukte i undervisningen var det. Det blir tatt opp senere i kapittelet, men en av utfordringene med ballidretter var nivåforskjellen mellom elevene.

«Det handler, det er jo å tilpasse seg, laget. Være med å bidra, løfte hverandre opp i stedet for å trekke hverandre ned. Skryte når folk trenger skryt på laget ditt, men og hjelpe når folk ikke får det til, i stedet for å trykke de ned.» (Alan)

«Litt som jeg sa da, at de får muligheten til å spille hverandre gode. De svake er nødt til å få muligheten av de som er sterke. Og det kjekkeste er jo hvis en annen elev hjelper, altså hvis en sterk elev hjelper en svak elev, i stedet for at jeg går inn. Det er jo det kjekkeste. Når de bare sammen bygger hverandre opp.» (Gurine)

4.3 utfordringer i ballidrett

Ettersom den nye læreplanen retter mindre oppmerksomhet mot idrett i kompetansemålene, var det interessant å undersøke hvordan kroppsøvlingslærerne opplever ballidrett i faget. I intervjuguiden ble det spurt om hvilke muligheter ballidrett kan tilby, men det ble også spurt om hvilke utfordringer som følger med. Kroppsøvlingslærerne var stort sett enige i de forskjellige utfordringene som kom frem. Temaet inneholder fire koder, der hver kode representerer en utfordring.

4.3.1 Konkurransen

Som nevnt ovenfor var det et ganske åpent spørsmål i intervjuguiden som handlet om utfordringer knyttet til ballidrett. Det var tenkt på forhånd at konkurranse kunne bli en utfordring som ville bli nevnt, og derfor var det ikke skrevet ned som et spørsmål i intervjuguiden. I fire av intervjuene ble ikke konkurranse nevnt som en utfordring da kroppsøvlingslærerne ble spurt om hvilke utfordringer som fulgte med ballidrett. Dermed ble det stilt et oppfølgingsspørsmål der det ble spurt om konkurranse kunne være en utfordring. Til slutt kom det frem at alle fem mente at det absolutt kunne være en utfordring, men at det ikke var den største utfordringen. Det kunne være litt avhengig av hvilken ballidrett det var.

«Det variere litt på hva ballspill det er. De er veldig glade i, på noen av trinnene så er de veldig glad i kanonball og en variant som de har ... Den er de veldig engasjert i på godt og vondt.»

(Georg)

Gurine kunne fortelle om da noen gutter fra hennes klasse hadde deltatt i en fotballturnering på skolen.

«Så når mine elever i fjor, de var sjette klasse da, og så tapte de mot femte. Da hadde jeg grinende gutter i to timer etterpå. For da var alt, hele livet ødelagt. Nå har de tapt en kamp.»

«De skremmer jo bare alle andre vekk.»

«Det gjør jo at ingen andre tør fordi at de ikke er gode nok for de skal bare vinne.»

«... de er så vinnerinnstilte og har så stort konkurranseinstinkt at det skremmer andre til å tørre å være med.» (Gurine)

Som Gurine forteller kan et sterkt konkurranseinstinkt gjøre at andre elever vegrer seg fra å delta. Noe av det samme kom frem fra intervjuene med Alan, Jørgen og Georg.

«Ja det blir jo litt sånn, det der konkurranseelementet som tar overhånd for noen. Det gjør det jo i alle typer aktiviteter i skolen. Noen klikker når det ikke går veien i stige spillet. Det skjer med fotballen også for eksempel. Men jeg er egentlig ikke så veldig redd for de, jeg er med redd for de som glemmer seg bort fordi at de ikke tør, fordi at de er redd, og det er typisk med ballidrett. De tør ikke å stå frem og tør ikke å ta plass.» (Alan)

«Jeg har en elevgrupper som jeg aldri ikke kan ha idrett eller aktiviteter der det er konkurransepreget for da blir det fort utagering og konflikter. Ting må være mye mer lekbasert.» (Jørgen)

«De er jo veldig engasjert, det kan fort bli litt sånn sjau og grining hvis de taper da.» (Georg)

4.3.2 Nivåforskjell

En annen utfordring knyttet til ballidretter er nivåforskjellene. Det var den første utfordringen som ble nevnt av tre av kroppsøvingslærerne i intervjuene, og ble til slutt nevnt av samtlige kroppsøvingslærere. Noen av utfordringene med ballidrett glir litt over i hverandre, og fra noen av kroppsøvingslærerne kommer det frem at store nivåforskjeller kan være en bidragsyter til at noen elever melder seg ut eller vegrer seg fra å delta. Det er en egen kode som blir beskrevet i detalj etter denne koden. Da noen ballidretter er populære fritidsaktiviteter gjør det at nivåforskjellene kan bli veldig store mellom de sterkeste og de svakeste elevene.

«Og så er det det med at det er store nivåforskjeller. De som er gode i fotball, de er veldig gode i fotball og så er det noen som ikke er interessert i fotball som er tilsvarende lavt nivå.» (Jørgen)

«Det kommer litt an på idretten, men en del av utfordringen er jo at det er, eller kan være, elever som driver med den ballidretten. Det er jo ikke det en utforing i seg selv, men det gjør jo at nivået ofte blir ganske spredd, både liksom ferdighetsnivået og motivasjonen.» (Alan)

Det er muligens knyttet opp mot konkurranseaspektet, men det virker som at de sterkeste

elevene blir mer opptatt av å vinne eller vise seg selv frem. Dette kan gå på bekostning av samarbeid og det gjør at de sterkeste elevene ikke vil involvere de svakere elevene. Det kan både være fordi at de vil vise seg frem, og fordi at de vil vinne.

«... for vi har jo klasser her på skolen der det ikke går med ballidrett. Fordi det er en som har ballen hele veien da. Ikke vil han sentre, han vil bare score. Og da har du jo en kjempeutfordring.» (Gurine)

4.3.3 Ribbevegsløpere

Denne koden har blitt kalt for *ribbevegsløpere*. Koden handler om elever som enten vegrer seg fullstendig fra å delta i ballidrett, eller de elevene som betegnes som ribbevegsløpere. Det er et begrep som brukes for å beskrive de elevene som tilsynelatende deltar i ballspillet, men prøver bevisst å ikke være involvert i spillet. Hensikten er at det skal se ut som at de deltar ved at de løper mye og er aktive. De får sjeldent ballen og de er ikke noe særlig interessert i å få den heller. De vil helst unngå å vise at de misliker ballspill (Lyngstad, 2013, s. 83). Uansett handler koden om utfordringen av at elevene ikke vil delta i kroppøvingstimene når ballidrett er aktiviteten. Det er både de som melder seg helt ut, men også de som kan kalles for ribbevegsløpere.

Det kommer frem i alle intervjuene at en utfordring med ballidrett er at noen elever melder seg ut og ikke vil delta. Det er litt forskjellige grunner til dette. I tillegg til både sterkt konkurranseinstinkt blant noen elever og store nivåforskjeller, er det også noen elever som er redd for ball og opplever lite mestring. Lav opplevelse av mestring henger tett sammen med store nivåforskjeller.

«Og den største utfordringen, det er jo å klare å få de som egentlig ikke har motorikken, altså øye-hånd koordinasjon for eksempel i håndball og øye-fot koordinasjon i fotball. Det å så få de til å ville å gjøre det, og at de syns det er kjekt. Det er ganske utfordrende.» (Gurine)

«Og intensiteten sant. Alle har vel vært med på den hjørnefotballøkten der fotballguttene løper til de svetter, og noen sitter helt i ro fordi at de tør ikke å ta plass fordi de føler at de er for dårlige. Det er jo litt av fallgruvene med ballidrett.» (Alan)

«Noen elever kan jo kanskje være redd ballen og syns da det er det kjipeste de kan ha i gymmen og endre opp med å trekke seg vekk eller være veldig passive i timene. Det kan være en problemstilling med ballspill.» (Georg)

«... eller at de føler seg dårlige, så derfor ønsker de ikke å delta.» (Åse)

4.3.4 Krangling om resultat og regler

Den siste koden i dette temaet handler om krangling og konflikter knyttet til resultat eller regler. Også denne utfordringen henger tett sammen med det sterke konkurranseinstinktet blant noen av elevene. Det kommer også frem at ballidrett bærer et sterkere preg av konkurranse enn leker og andre aktiviteter.

«Så er det jo med ballspill så kan det fort bli uenigheter med regler, tolkninger av regler, du kan få uenigheter eller krangel om resultatene sånn som jeg sa.» (Georg)

«Noen av elevene tar det veldig alvorlig. De forstår jo ikke alltid at det bare er en lek, eller at det at noen vant det har ikke så mye å si.» (Georg)

«Jeg har en elevgrupper som jeg aldri ikke kan ha idrett eller aktiviteter der det er konkurransepreget for da blir det fort utagering og konflikter. Ting må være mye mer lekbasert.» (Jørgen)

«Jeg tenker når det er hvis du har en lek, så er gjerne terskelen for å respektere resultatene større enn hvis det er ballspill. At de gjerne tar ballspill mer seriøst.» (Georg)

4.4 TGFU

Det siste tema handler om modellen Teaching games for understanding. I intervjuguiden ble ikke modellen nevnt, men det var spørsmål knyttet til modellens innhold og elementer. Kodene viser hvordan kroppsøvingslærerne vektlegger tekniske ferdigheter mot taktisk forståelse. I tillegg dekker kodene noen av tiltakene som brukes innenfor modellen. Til

slutt handler den ene koden om gruppesammensetning, både par- og laginndeling. Det var ikke et emne det ble spurt om i intervjuene, men ble tatt opp av noen av kroppsøvingslærerne.

4.4.1 Teknisk tilnærming

Fokus på taktiske elementer og prinsipper står sterkt innenfor TGFU, og det var det naturlig å undersøke hvor mye fokus kroppsøvingslærerne rettet mot dette. Alle kroppsøvingslærerne delte den samme oppfatningen om at en teknisk tilnærming til ballidrett kom før en taktisk tilnærming. Dermed ble det rettet lite oppmerksomhet mot de taktiske aspektene i kroppsøvingsundervisningen.

«Veldig lite. Vi er mer på helt basisferdigheter, ikke så mye på et høyere nivå.» (Jørgen)

«Det er jo barn, så jeg ser jo for meg at det blir gjerne ikke det største fokuset akkurat. Det er vel mer det at det må være teknikk, for å få til å sparke ballen og kaste.» (Georg)

«Du må liksom vite hvordan du sentrer en ball før du vet hvem du skal sentre til hvis det gir mening.» (Alan)

4.4.2 Taktisk tilnærming

Som det kom frem i koden ovenfor, legger kroppsøvingslærernes fokus på de tekniske ferdighetene fremfor de taktiske aspektene. Det var en tilnærming samtlig kunne stille seg bak. Det ser ut til at den foretrukne tilnærmingen er først at elevene skal lære seg og øve på teknikker først, både når en ballidrett skal introduseres, men også i undervisningstimene.

«Jeg synes når du introduserer nye idretter, så må du jo på en måte få til de grunnleggende teknikkene før du kan begynne å være taktisk tenker jeg. Du må liksom vite hvordan du sentrer en ball, før du vet hvem du skal sentre til hvis det gir mening.» (Alan)

«Da jeg kjørte litt ballspill på høsten var tanken min å gå gjennom og lære teknikk først. Det er jo noen som synes det er kjedelig fordi de kan det fra før av, men så må man tenke på alle de elevene som ikke kan det.» (Georg)

«Vi prøver å ha et element av teknikk i begynnelsen av øktene. At vi terper på en bevegelsesform de skal prøve å mestre, og så prøver de å utføre den enten i lek eller andre aktiviteter eller idretten. Men vi prøver alltid å ha en instruksjon over faser først, før vi skal anvende det.»
(Jørgen)

Samtidig var kroppsøvingslærerne opptatt av at de ikke skulle bli for mye, noe som kunne oppleves som kjedelig for elevene.

«De går jo fort lei hvis man har for mye terping på teknikk, men at man har tekniske øvelser, det gjør jeg jo. Og gir råd hvis jeg ser at de kan gjøre ting litt annerledes. Men jeg er nok ikke sånn veldig på. Jeg vil heller at jeg skal ha glede av at de skal få det til. De skal jo ikke spille kamp som på alvor.» (Åse)

4.4.3 Tiltak

Selv om det ikke ble stilt spørsmål om kroppsøvingslærerne brukte eller var kjent med TGFU-modellen, ble det stilt spørsmål om modellens innhold og de forskjellige tiltakene den inneholder. Det var tenkt på forhånd at en god del av tiltakene, om ikke alle, ville være noe kroppsøvingslærerne benytter seg av helt naturlig. Det viste seg å stemme godt, da de aller fleste tiltakene ble brukt av de fleste kroppsøvingslærerne. En hindring for noen var utstyret som var tilgjengelig og hvor stor gymsalen var.

«Ja jeg har gjort alle de tingene der. For det er jo sånne ting som du må, du må jo kjenne elevgruppen din. Men det som er viktig når du har en ballidrett i en gymtime der du har så spredd nivå, det er at du tenker over hva kan jeg gjøre hvis dette blir for lett for de og hva gjør jeg hvis dette blir for vanskelig ...» (Alan)

«Og så er jo reglene ikke 100% sånn som de er i idretten. Så de blir litt tilpasset.» (Åse)

«De fleste vil jo, men det hender jo at noen blir litt vanskelige å bruke. Ball og målstørrelse, der er vi litt priggitt det vi har i gymsalen.» (Jørgen)

4.4.4 Laginndeling

Laginndelingen er den siste koden innenfor TGFU som tema. Det var ikke rettet noe særlig oppmerksomhet mot laginndelingen i intervjuguiden, og det ble heller ikke et oppfølgingsspørsmål i noen av intervjuene. Det ble et emne som kom frem under kodingen i etterkant av at alle intervjuene var gjennomført. Det er en kode som er preget av den lille oppmerksomheten rettet mot emnet i intervjuene, og det var bare to kroppsøvingslærere som snakket om laginndelingen. Likevel blir det tatt med da det vil være relevant i drøftingsdelen. De to som snakket om laginndeling, snakket begge om homogene par- og lagdelinger.

«Og da er det jo fort etter ferdigheter, sant at det er mest mulig homogene grupper der de får strukket seg de som kan de, og de som ikke kan det.» (Gurine)

«Ja det er jo som sagt hvis du har, hvis du setter de sammen to og to da, og skal øve på pasninger så har du en mye større sjans for en god tilpasset opplæring der de treffer sin utviklingszone hvis de er på samme ferdighetsnivå.» (Alan)

«Du kan for eksempel ta hjørnefotball at du kjører lag som er cirka på sammen nivå. Du kan også balansere det litt på hvert lag. Da må de jo spille hverandre gode i så fall. Sånn at det ikke blir en som gjør alt arbeidet og resten står og ser på. Og gjerne sånn som når vi jobber med teknikk og, deler de inn etter nivå kanskje.» (Alan)

Av sitatene ser vi at det er ulike måter å dele de inn på som tilbyr litt andre muligheter. En homogen inndeling kan gjøre at de får utfordret hverandre på en annen måte. En heterogen inndeling legger opp til at de sterkere elevene får mulighetene til å være støttespillere for de svakere elevene.

5.0 Drøfting

I drøftingskapittelet vil de to forskningsspørsmålene «Hvordan kan ballidrett brukes i kroppsøvingsundervisningen når man jobber med læreplanen?» og «Hvordan kan ballidrett bidra i elevenes danningssprosess?» bli undersøkt nærmere. De to spørsmålene vil sammen

danne legitimeringsgrunnlaget som vil være med på å svare på problemstillingen «Hvordan legitimerer kroppsøvingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvingsundervisningen på 3.-7. trinn?». Det ser ut til at kroppsøvingslærerne legitimerer bruk av ballidrett både gjennom kompetansemålene og kjerneelementene i den nye læreplanen, og gjennom de mulighetene ballidrett tilbyr i elevenes dannelsesprosess. Forskningsspørsmålene vil bli sett på fra lærerperspektivet som kommer frem i intervjuene, og fra et teoretisk perspektiv presentert i teorikapittelet i teksten. De to forskningsspørsmålene vil være med på å svare på selve problemstillingen. Her oppstår det et paradoks som også vil bli videre drøftet. Til slutt vil TGFU bli presentert som en mulig tilnærming til ballidrett som kan styrke legitimeringsgrunnlaget ved at tilnærmingen kan fremme elevens dannelsesprosess i større grad enn den tradisjonelle tilnærmingen til idrett generelt og da inkludert ballidrett.

5.1 Hvordan kan ballidrett brukes i kroppsøvingsundervisningen når man jobber med læreplanen?

Et av legitimeringsgrunnlagene for ballidrett i kroppsøvingsfaget er gjennom læreplanen. Det gjelder både spesifikke kompetansemål, men også gjennom kjerneelementene. Idrett har tidligere hatt en stor plass i faget, men det har fått mindre oppmerksomhet i den nye læreplanen. Dermed var det interessant å se på hvordan kroppsøvingslærerne opplever at LK20 legger opp til bruk av ballidrett i faget. Dette vil være en del av legitimeringsgrunnlaget og være en del av svaret på problemstillingen.

5.1.1 Kompetansemål og kjerneelement

Fra intervjuene kommer det frem at en stor del av kompetansemålene kan jobbes med når ballidrett er aktiviteten. Både etter 4. og 7. trinn er det flere kompetansemål som handler om svømming, naturferdsel og til og med et som handler om trafikkregler. De kan være ganske spesifikke og spisset inn mot en bestemt ferdighet eller kunnskap. I arbeidet med disse kompetansemålene vil ballidrett være et dårlig egnet innhold. Ser man bort i fra disse, kan ballidrett trekkes inn i alle de andre kompetansemålene. Det betyr at ballidrett kan brukes til å jobbe med halvparten av de ti kompetansemålene etter 4. trinn og fem av elleve kompetansemål etter 7. trinn.

Da kroppsøvingslærerne blir spurt om hvilke kompetansemål som kan jobbes med når ballidrett er aktiviteten i undervisningen, er de relativt enige i hvilke som gjelder og mangfoldet som kan jobbes med. Som det ble nevnt i resultatkapittelet, var det en av lærerne som ikke så på kompetansemålene etter 4. trinn. Ellers var de fire andre alle enige i at ballidrett egner seg spesielt bra til å jobbe med kompetansemålene «øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter» og «forstå og bruke regler for samhandling i spel og bevegelsesaktiviteter». Det kan godt tenkes at den læreren som ikke så på kompetansemålene etter 4. trinn også hadde valgt disse to målene. De hen valgte etter 7. trinn var ganske like de etter 4. trinn. I tillegg til at samtlige kroppsøvingslærere valgt de to kompetansemålene, ble også de tre andre, som ikke handlet om svømming, naturferdsel eller trafikk, sett på som egnet å fokusere på når ballidrett var aktiviteten.

Omtrent det samme kommer frem når det gjelder kompetansemålene etter 7. trinn. Alle fem var enige i at ballidrett var godt egnet innhold når de skulle jobbe med kompetansemålet «forstå og praktisere regler for aktivitet og spel og respektere resultata». I tillegg var det fire kroppsøvingslærere som mente at de to kompetansemålene «utforske og gjennomføre lek og spel saman med andre i ulike bevegelsesaktiviteter» og «øve på samansette bevegelser, åleine og saman med andre» også passet bra å jobbe med. Av kompetansemålene etter 7. trinn mente kroppsøvingslærerne at ballidrett som aktivitet egnet seg spesielt bra når de jobbet med de fem kompetansemålene som ikke handlet om svømming og naturferdsel.

Det viser seg at ballidrett gir mulighet til å jobbe med mange av kompetansemålene både etter 4. trinn og etter 7. trinn. Det kan argumenteres for at alle kompetansemålene man typisk ville jobbet med inne i gymsalen kan være aktuelle å trekke inn i ballidrett. Dette sier noe om ballidrettens allsidighet. Det gir mulighetene til å jobbe med kompetansemålene som handler om fysisk-motoriske ferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball. Det kan også brukes til å utforske og gjennomføre ulike bevegelsesaktiviteter, og utvikle grunnleggende bevegelser. Klafkis dannelsesbegrep innebærer at dannelse er noe som gjelder for alle, men innebærer også at danningens innhold skal være allsidig (Klafki, 2001, s.71). Allmenndannelse handler om dannelse innenfor alle grunndimensjonene innenfor menneskelige interesser. Sentralt for kroppsøvingsfaget handler allmenndannelse om lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp (Engebretsen, 2016, s. 107). Selv de kompetansemålene som handler om fysisk-motoriske ferdigheter, bevegelsesaktiviteter og grunnleggende bevegelser vil være en del av elevenes dannelsesprosess ifølge Klafkis allmenndannelsesbegrep.

I tillegg til kompetansemålene ovenfor, kan ballidrett også brukes til å jobbe med de kompetansemålene som ikke handler om fysisk-motoriske ferdigheter eller bevegelse. Det kan være kompetansemål som innebære for eksempel å forstå kroppslig ulikhet som er et kompetansemål etter 4. trinn. Etter 7. trinn står det bare å forstå ulikheter mellom seg selv og andre, som kanskje da handler om ulikheter knyttet til ferdigheter og/eller kompetanse. Videre står det at elevene skal inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter og delta i bevegelsesaktiviteter som er tilpasset andres forutsetninger. Sist men ikke minst, står det at elevene skal forstå og praktisere regler og respektere resultatene. Et kompetansemål samtlige lærere var enige i at ballidrett legger til rette for å jobbe med. I tillegg til kompetansemålene, var det også noen spørsmål knyttet til et av kjerneelementene. Det kunne med fordel ha vært flere spørsmål og et større fokus på kjerneelementene. De to spørsmålene var ute etter å få på svar på hvorvidt ballidrett kunne egne seg til å jobbe med to utdrag fra kjerneelementet *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*. Begge utdragene var knyttet til elevenes dannelsingsprosess, og det ene handlet om å anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengige av forutsetninger. Det andre handlet om å reflektere over samspill, samhandling og likeverd.

Fra avsnittet ovenfor ser vi ballidrettens relevans for både kompetansemål og kjerneelement som handler om elevenes dannelsingsprosess. Hovedsakelig er det de som handler om ulikhet og samarbeid. En forutsetning for å jobbe med å anerkjenne ulikhet, og å delta i bevegelsesaktiviteter er at det faktisk er forskjeller. Det kommer tydelig frem fra intervjuene at lærerne opplever at det er store nivåforskjeller mellom elevene i ballidrett. Læreplanens innhold som handler om ulikhet og forskjell kan knyttes mot solidaritetsevnen som står sterkt i Klafkis dannelsesperspektiv. Ballidretten, og de nivåforskjellene som følger med, gir mulighet for elevene til å trene på eller utvikle denne evnen. Det kan bidra til de sterkere elevenes forståelse av deres rolle i det sosiale felleskapet. I kroppsøvfingsfaget kan solidaritetsevnen vises gjennom blant annet empati og ønsket om å gjøre andre gode (Møller, 2016, s. 162). Møller (2016, s. 162) eksemplifiserer med at nivåforskjeller i par eller grupper er måter kroppsøvfingslæreren kan legge opp til at elevene får trene på denne egenskapen. Ved de allerede store nivåforskjellene i ballidrett vil dette sannsynligvis skje på en naturlig måte, men likevel kan kroppsøvfingslærere være bevisste på hvordan de deler inn i lagene. Møller (2016, s. 162) snakker om nivåforskjellene som en mulighet, mens kroppsøvfingslæreren var raske med å nevne nivåforskjellene som en utfordring. Samtidig var de ganske enige i at ballidrett kunne

brukes til å jobbe med læreplanens innhold som handler om ulikhet og forskjeller. Senere i kapittelet vil det blir drøftet nærmere hvordan utfordringer kan samtidig være muligheter.

Både kompetansemålene og utdragene fra kjerneelementet knyttet til elevenes dannelsingsprosess vil bli diskutert når det neste forskningsspørsmålet skal besvares. Det var likevel viktig å få med hvordan ballidrett ikke bare gir mulighet til å jobbe med kompetansemålene knyttet til ferdigheter og bevegelse, men også hvordan ballidrett kan brukes i arbeidet med læreplanen som handler om elevenes dannelsingsprosess. Dette er med på å vise hvor mye av læreplanens innhold som kan knyttes opp mot ballidrett.

5.1.2 Idrettens rolle i LK20

I LK20 blir ikke idrett som begrep nevnt i det hele tatt. I den forrige læreplanen var det kompetansemål knyttet til individuelle idretter og lagidretter. I tillegg stod det også at elevene skulle kunne noen grunnleggende teknikker. I den nye læreplanen er det nærmeste man kommer begrepet *idrett*, gjennom begrepet idrettsaktivitet. I resultatdelen kom det frem at den nye læreplanen ikke har endret kroppsøvlingslærernes tilnærming til bruk av ballidrett i undervisning. Dette kan henge sammen med hva det stod om idrettsaktivitet og dets betydning i LK06. Noen er tydelige på at LK20 ikke har endret deres tilnærming i det hele tatt. Andre sier de har blitt flinkere til å lese gjennom og bruke læreplanen, men den har ikke gjort at de har endret tilnærmingen sin. Det virker som det er flere grunner til at idretten fortsatt står like sterkt hos kroppsøvlingslærerne som deltok i studien.

En av årsakene kan være at kroppsøvlingslæreren opplever at ballidrett kan treffe mange av kompetansemålene, og er også relevant for kjerneelementene. Selv om idrett som et begrep har forsvunnet, opplever de fortsatt at læreplanen legitimerer bruken av idretten gjennom de mange kompetansemålene den kan berøre. Potensialet er stort og mulighetene er mange. En annen årsak kan være at i kroppsøvlingslærernes tolkning av begrepet idrettsaktivitet, står idrett veldig sterkt. Her mener de at både idrett, og aktiviteter med et sterkt preg av en organisert idrett, inngår i begrepet. Selv om idrett har forsvunnet fra den nye læreplanen, lever det videre forkledd i begrepet idrettsaktivitet.

Da dette er en kvalitativ studie kan man ikke si at resultatet er generaliserbart på grunn av få antall deltagere. Men, resultatet kan muligens være overførbart. Dersom andre

kroppsøvingslærere også opplever at ballidrett kan berører og brukes i arbeidet med så mange av kompetansemålene, og i tillegg deler oppfatningen eller tolkningen av begrepet idrettsaktivitet, vil de sannsynligvis være enige i at læreplanen fortsatt legitimerer bruk av idrett i faget.

Et av temaene i analyse var *utfordringer i ballidrett*. Da kom det frem fire utfordring: konkurranse, nivåforskjell, ribbevegsløpere og krancling om regler og resultater. Disse fire utfordringene er nært knyttet til de kompetansemålene kroppsøvingslærerne mener at ballidrett egner seg til å jobbe med. Dette vil bli videre drøftet senere i kapittelet, men det nevnes nå for å vise at de utfordringene som følger med ballidrett, kan samtidig være muligheter til å jobbe med kompetansemål og kjerneelementer.

For å svare på forskningsspørsmålet «Hvordan kan ballidrett brukes i kroppsøvingsundervisningen når man jobber med læreplanen?» kommer det frem at ballidrett åpner opp for å jobbe med en stor del av læreplanen. Både gjennom en stor andel av kompetansemålene, og gjennom kjerneelementene. Kroppsøvingslærerne er enige i mangfoldet av kompetansemål som kan være relevante å trekke inn. Ballidrett kan dekke kompetansemål som handler fysisk-motoriske ferdigheter og elevenes dannelsesprosess. Samtidig kommer det frem at den nye læreplanen ikke har endret kroppsøvingslærernes tilnærming til ballidrett i undervisningen. I tillegg til at de opplever at læreplanen legitimerer ballidrett gjennom kompetansemålene, er tolkningen deres av begrepet idrettsaktivitet sterkt knyttet til idrett.

5.2 Hvordan kan ballidrett bidra i elevenes dannelsesprosess?

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke muligheter ballidrett tilbyr og hvordan ballidrett kan bidra i elevenes dannelsesprosess. Det vil også være et av legitimeringsgrunnlagene for bruk av ballidrett i faget, sammen med det tidligere forskningsspørsmålet. Da danning er et begrep med ulike definisjoner, var det både viktig og interessant å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne tolket begrepet.

I resultatdelen kom det frem at de hadde en veldig lik oppfatning av hva begrepet betyr. Det var spesielt to ting som ble nevnt, og de henger nøye sammen. Det ene var oppførsel, og det andre var å passe inn sammen med andre, både på et lag som medspiller eller i et samfunn

som medmenneske. Det stemmer greit med de definisjonene av dannelsbegrepet som ble presentert i teorikapittelet. Karlsen (2015) skriver at danning handler om å gjøre et individ til en deltager i en kultur. Sæle og Hallås (2020) er ganske enige i sin tolkning, med at målet er å bli et deltagende og selvstendig samfunnsindivid. I overordnet del i LK20 står det at danning handler om «... deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Kroppsøvingslærernes forståelse av begrepet treffer godt innenfor de definisjonene som ble presentert i teorikapittelet.

Da kroppsøvingslærerne ble spurt om deres tolkning av begrepet, snakket de om danning som et produkt. At elevene skulle bli dannet til å etter hvert bli et menneske som tar del i et felleskap. De er enige om at det gjelder at mennesket skal passe inn i en gruppe mennesker, men kommer med ulike eksempler på dette. Åse snakker om å forholde seg til ulike mennesker på et lite område der de tar hensyn til at andre er forskjellige. Jørgen snakker om å bli et «dugende» mennesker som skal passe inn i samfunnet og tilpasse seg samfunnets regler. Alan snakker ganske generelt om å oppføre seg og hvordan man ter seg i sosiale settinger. De snakker altså om dannelse, som er produktet eller det ønskede resultatet i dannelsesprosessen. Kroppsøvingslærerne har en klar oppfatning om hvordan produktet av danningen skal se ut. En oppfatning som stemmer veldig godt overens med definisjonene som er presentert i teorikapittelet. Man blir dannet til noe bestemt, et produkt av kunnskaper, holdninger, verdier og handlinger (Sæle, 2020, s.139). Karlsen (2015, s. 25) skriver at danning handler om å utvikle menneskets moralske, kognitive, praktiske og estetiske evner. Videre skriver han at danning, altså selve prosessen, finner sted i et felleskap der man er i relasjon med andre (ibid.). Dette kommer også frem i iverordnet del i LK20, det det står at elevene dannes i møte med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Straume (2013, s.28) skriver at danning skjer i møte med andre som er ulike oss selv. Dette er noe som vil gjelde i de ballidrettene der elevene er på lag med andre elever, som gjelder de mest typiske ballidrettene som kroppsøvingslærerne trekker frem i intervjuene.

5.2.1 Danning i LK20

Nå som lærernes tolkning av dannelsbegrepet er avdekket, er det passelig å se på hvordan ballidrett kan bidra i prosessen mot det ønskede resultatet. Ettersom kroppsøvingslærernes tolkning av produktet, eller det ønskede resultatet, stemmer overens med

den teoretiske bakgrunnen, kan det godt hende at veien mot produktet også støttes opp av teorien. De to kodene som kom frem fra analysen var *samarbeid* og *spille medspillerne gode*. De kom hyppig frem i alle intervjuene og viste seg å være de mest dannelsesfremmede elementene innenfor ballidrett. Som nevnt tidligere i kapittelet, kan mange kompetansemål trekkes inn i ballidrett. Kompetansemål og kjerneelement som nevner samarbeid, samspill, samhandling, inkludering og ulikhet blir sett på som veldig relevante å jobbe med når ballidrett er aktiviteten. Begge utdragene fra kjerneelementet var knyttet til elevenes dannelsesprosess. Det ene spørsmålet handlet om hvorvidt ballidrett kunne bidra til at elevene kunne trene på «å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger». Det andre undersøkte om ballidrett kunne brukes for å «reflektere over samspill, samhandling og likeverd». Alle lærerne var enige i at begge utdragene fra kjerneelementet kunne trekkes inn i ballidretten. Da kroppsøvingslærerne ble spurt om hvilke muligheter ballidrett kan tilby, svarer de fleste samarbeid. Det samme gjelder da de ble spurt om hvilke dannelsesmuligheter ballidrett kunne tilby. Og til slutt, da de ble spurt om ballidrett kunne være en god arena for elevene til å øve på samarbeid, svarer alle ja.

5.2.2 Samarbeid

Det viser seg å være liten tvil om ballidrettens egnethet når det kommer til samarbeid. De er enige i at ballidrett absolutt kan være en god arena, men at det ikke alltid nødvendigvis er det. Det samsvarer med Engebretsens oppfattelse om av kroppsøvingfaget gir muligheter for læreren til å velge aktiviteter der samarbeid er sentralt for både prosess og resultat (Engebretsen, 2016, s. 105). Fra intervjuene kommer det frem at kroppsøvingslæreren mener at ballidrett kan tilby muligheter, men det betyr ikke at elevene automatisk samarbeider eller trener på å samarbeide. En utfordring kan være store nivåforskjeller, der noen elever er veldig sterke i ballidretten. I kombinasjon med konkurransepreget som gjerne følger med ballidrett, kan gjøre at de sterke elevene ikke vil sentre til andre som ikke er like sterke, for det svekker sjansen til å vinne. En annen ting er at sterke elever gjerne vil vise hvor gode de er, som går på bekostning av de andre på laget. For at elevene skal samarbeide eller trene på å samarbeide, krever det at læreren er aktiv. Bevisstgjøring av mål knyttet til samarbeid, fremheve og rose de som samarbeider og tilpasse regler og andre rammefaktorer er tiltak som kroppsøvingslærerne kommer med i intervjuene. Dette er noe Engebretsen (2016, s. 105) fremhever som viktig for kroppsøvingslæreren å fokusere på. Læreren må sette av tid til å bevisstgjøre gjennom

tilbakemeldinger underveis eller på slutten av økten. Dette blir også tatt opp i intervjuene. Det krever en aktiv involvering fra lærerens side, for at disse mulighetene skal oppstå.

Klafkis undervisningsprinsipp, eksemplarisk læring, som handler om at elevene skal få en forståelse av generaliserbare prinsipper, innsikt og sammenhenger fra noen få eksempler som blir en del av erfaringsområdet deres (Klafki, 2001, s.86). Læringen skal fremme elevenes selvstendighet, og elevene skal tilegne seg anvendelig kunnskap og holdninger som kan brukes i andre sammenhenger. Dette samsvarer med kroppsøvlingslærere som forteller at samarbeid er noe de bruker andre fag, og mer generelt i livet. De ser verdien og viktigheten av samarbeid i andre situasjoner.

«... det hjelper de jo på veien videre fordi i livet generelt, og i alle skriftlige fag, og alle andre ting så er du nødt til å samarbeide med andre.» (Gurine)

«Ja det er jo også et veldig viktig poeng. Du skal jo samarbeide med folk resten av livet.» (Jørgen)

Det må også sies at dette kun svarer på om ballidrett kan egne seg som en aktivitet til å trene på å samarbeide, og blir ikke sammenliknet med andre aktiviteter. Det kunne vært slik at ballidrett egner seg, men i liten grad sammenliknet med andre aktiviteter. En indikasjon på at det muligens egner seg godt sammenliknet med andre aktiviteter er. I et av intervjuene kommer det frem en interessant tanke om at ballidrett setter mer krav til dannelse. På spørsmålet om ballidrett kunne skille seg fra andre aktiviteter når det kom til elevenes dannelsesprosess svarte Jørgen dette:

«Ja jeg opplever at det setter mer krav til dannelsen. I og med at det er noen som behersker det bedre enn andre. Mer tydelig enn hvis du skal ha en eller annen statisk, eller andre ting du skal gjøre der det ikke er så synlig om du vinner eller får det til. For da er det mer din egen kropp du skal beherske, men nå skal du ha et fremmed element du skal beherske i tillegg. Så ja det stiller nok litt mer krav til at eleven har den grad av dannelse for at du skal bruke det aktivt.» (Jørgen)

Kanskje kan det streke konkurransepreget som ballidrett bærer med seg gjøre at ballidrett egner seg godt til å jobbe med samarbeid, også når du sammenlikner med andre

aktiviteter. Kanskje er det større nivåforskjeller i ballidrett enn andre aktiviteter på grunn av at elever holder på med idretten på fritiden.

5.2.3 Utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet gjennom samarbeid

Som Engebretsen (2016, s. 105) forteller kan kroppsøvfingsfaget by på muligheter til å velge aktiviteter der samarbeid er sentralt. Hun tar også opp de tre egenskapene i Klafkis danningsteori, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som forutsetninger for å lære samarbeid. Elevene er i ei gruppe, eller på et lag, og jobber sammen mot et mål. Dette er noe kroppsøvingslærerne opplever i praksis i sin undervisning. At elevene er på et lag, der de samarbeider mot et felles mål, som er å vinne. Dette kommer mer til syne i noen aktiviteter enn andre. Fokuset på konkurranse, eller å vinne, som følger med ballidretten, gjør at denne opplevelsen kommer sterkere frem enn hvis det er en mer lekpreget aktivitet. Kroppsøvingslærerne opplever at ballidretten engasjerer elevene i større grad enn de aktivitetene som er mer lekpreget. Og som det ble nevnt i resultatkapittelet, setter dette større krav til danning enn lekbaserte aktiviteter.

Selvbestemmelse er avgjørende i et demokrati. Alle må få mulighet til å uttrykke sine egne meninger og utfordre å diskutere andre meninger. Uavhengig av elevenes ferdighetsnivå. Alle elevene må få uttale seg i det som skal være trygge omgivelser (Engebretsen, 2016, s. 105). Dette kan kobles mot medbestemmelsen, der alle skal få ta del i avgjørelsene som blir tatt. Innenfor Klafkis dannelsesperspektiv handler solidaritetsevnen om å gi innsats for de som opplever selv- og medbestemmelse i liten eller ingen grad (Klafki, 2001, s. 69). De sterke elevene møter de svakere elevene med solidaritet og empati. Dette krever forståelse for at mennesker er forskjellige og har ulike interesser og forutsetninger. Nivåforskjellene i ballidrett gir mulighet for de sterkere elevene til å trene på dette, og å utvikle solidaritetsevnen (Engebretsen, 2016, s. 105). Det stilles kanskje et større krav til de sterkere elevenes solidaritetsevne, da de må gjøre en innsats for de som opplever liten eller ingen grad av medbestemmelse. Det vil alltid være noen nivåforskjeller, men kroppsøvingslæreren kan øke eller minke forskjellene til en viss grad med par- og laginndeling. Møller (2016, s.162) poengterer dette, og mener at ulike nivåer kan gi mulighet til å styrke elevenes empati og ønske om at medeleven eller lagspilleren skal bli bedre. Dette er et poeng som blir tatt opp igjen senere i drøftingskapittelet i sammenheng med TGFU.

5.2.4 Kategorial danning i ballidrett

Å anerkjenne ulikhet som det står i et kjerneelement, og å forstå kroppslig ulikhet og å forstå ulikhet mellom seg selv og andre som det står i kompetansemålene, er sentrale temaer innenfor elevenes dannelsesprosess. Ifølge kroppsøvlingslærerne kan ballidrett tilby muligheter til elevene for å trene på dette. Som Straume (2013) påpeker, skjer danning når den sosiale dimensjonen forstyrres. Danning kan skje i møte med nye personer som er ulike oss selv. Elevene møter ikke nødvendigvis nye personer, men de møter utvilsomt personer som er ulike dem selv. Innenfor de materiale danningsteoriene blir elevene dannet i møte med et *hva*, som er et bestemt innhold (Sæle, 2020). Det kan blant annet være kunnskaper og etiske verdier og idealer (Straum, 2018, s. 33). De formale danningsteoriene handler mer om individet, og individets evner og utviklingen av disse evnene. Det er snakk om et mangfold av forskjellige evner, deriblant fysiske evner som utholdenhet og styrke (Straum, 2018, s. 34). Selv om begge de to danningsteoriene har fått kritikk fra Klafki, er noen elementer tatt med i hans kategoriale danningsteori (Straume, 2018, s.36), og kategorial danning er det som skjer når material og formal danning møtes (Sæle, 2020, s. 149). I ballidrett møtes material og formal danning ved at elevene på lag, og samhandler med andre elever. Samtidig holder de på med en aktivitet der de skal lære en ferdighet eller få kunnskap om en aktivitet. Som Aggerholm (et al., 2018) påpeker, oppstår kategorial danning når elevene utvikler sine evner mens de øver på noe innenfor et aktivitetsområde. Dette er også noe som kommer frem fra intervjuene med kroppsøvlingslærerne. De mener at ballidrett kan brukes til å jobbe med de kompetansemålene som handler om ferdigheter og bevegelse, men også de kompetansemålene som handler om samarbeid, samhandling med andre og å forstå og å anerkjenne ulikhet.

Innenfor Klafkis kategoriale danningsteori skjer danning når elevene oppnår ny innsikt, ved hjelp av begreper som refleksjon, ansvar og dømmekraft (Sæle, 2020, s.149). Kanskje kan nivåforskjellene mellom elevene bidra til at elevene forstår og anerkjenner ulikhet. Dersom læreren legger opp til samtaler og refleksjoner, og bidrar i bevisstgjøringen, kan det blir enklere for elevene å forstå at man er ulike. Kanskje kan det virke veldig logisk at han som har spilt innebandy er mye bedre enn de som ikke har spilt innebandy før. Som en av lærerne påpeker har ikke elevene de samme forutsetningene.

«... altså folk har jo ikke de samme forutsetningene for å få det til. Noen har trent i mange tusen timer på den idretten, noen ser en ball for kanskje første gang. Og da, men du allikevel akseptere at sånn er det.» (Alan)

Det virker logisk og naturlig at den som har trent meste på noe, eller i alle fall betydelig mer, er bedre enn de andre. Kanskje gjennom samtaler og reflektering kan dette bli forståelig for elevene, og bidra til at de forstår ulikhetene og at det blir lettere å anerkjenne. Både for de sterke elevene, som skjønner at hen har bedre forutsetninger til å lykkes innenfor den aktiviteten hen har trent mer på enn klassekameraten som ikke er like interessert. Kanskje kan det også sette ulikhetene i et annet lys for de svakere elevene. Det blir naturlig at de ikke er like gode i ballidretten som de som holder på med den på fritiden. En av læreren har hatt positive opplevelser rundt dette, der elevene har sett det, og kanskje fått hjelp fra læreren til å bli bevisste på det.

«Men de er ganske gode til å forstå at noen er bedre i den idretten enn den. Det er de egentlig ganske gode på. Og det fine med det er jo at fotballguttene er veldig gode i fotball. Men det er ikke alltid det er overførbart til andre ting. Landhockey er en litt annen måte å spille på. Det er litt annen type koordinasjon som er involvert. Da får du sett de ulikhetene, at folk kan være gode i en ting og dårlig i en annen. Og de virker som de forstår det og tolererer det.» (Jørgen)

5.3 Hvordan legitimerer kroppsøvingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvingsundervisningen på 3.-7. trinn?

Begge de to forskningsspørsmålene ovenfor er med på å danne kroppsøvingslærernes legitimeringsgrunnlag for ballidrett i kroppsøvingsundervisningen. Ballidrett er så allsidig at det gir muligheter til å jobbe med delene av LK20 som handler om fysisk-motoriske ferdigheter i tillegg til det som handler om elevenes dannelsesprosess. Noe som er viktig å påpeke, er at dette kun er muligheter, og ikke noe som skjer automatisk. Det krever at læreren er aktiv og hjelper elevene på veien gjennom tilbakemeldinger og bevisstgjøring.

5.3.1 Legitimering gjennom LK20

Et av legitimeringsgrunnlagene er gjennom den nye læreplanen. Selv om idretten har fått en mindre rolle i LK20, opplever kroppsøvlingslærerne fortsatt at den legitimerer bruken av ballidrett. Det kommer til syne ved at læreplanen ikke har gjort at kroppsøvlingslæreren har endret deres tilnærming til ballidrett i undervisningen i det hele tatt. Med andre ord, kan vi si at de opplever at den nye læreplanen legitimerer bruken i samme grad som den forrige. En av årsakene er at tolkningen av begrepet idrettsaktivitet er så sterkt knyttet mot idrett. En annen årsak er den store enigheten mellom kroppsøvlingslærerne når det gjelder mulighetene ballidrett tilbyr i arbeidet med læreplanen. Mangfoldet av kompetansemål som kan trekkes inn i ballidrett er et av legitimeringsgrunnlagene for kroppsøvlingslærerne.

5.3.2 Legitimering gjennom dannelsmulighetene

Et annet legitimeringsgrunnlag er gjennom de mulighetene ballidrett kan tilby i elevenes dannelsingsprosess. Det gjelder det som står om danning i LK20, med å anerkjenne ulikhet og å delta i aktiviteter som er tilpasset andres forutsetninger. I tillegg gjelder det for den tolkningen kroppsøvlingslærerne har av begrepet, der omtrent alle hadde en tilnærmet lik oppfatning. Tolkningen var nært knyttet til Sæle og Hallås (2020) sin definisjon, at målet er å bli et deltagende og selvstendig samfunnsindivid. De tre egenskapene i Klafkis danningsteori er sentrale i prosessen, som blir uttrykt i LK20, og mot målet eller det ønskede resultatet av danningen, som kroppsøvlingslærerne forbinder med begrepet.

5.3.3 Ballidrettens paradoks

Det var stor enighet blant kroppsøvlingslærerne om at det er noen utfordringer knyttet til ballidrett. Nivåforskjellene var gjerne det som først kom frem i intervjuene da de ble spurt om utfordringene som følger med. De opplever at en del elever er aktive innenfor ballidretter på fritiden, noe som gjør at de ble en god del bedre enn de som ikke er like aktive. En annen utfordring var konkurranseelementet som komme tydelig frem i ballidretter. De to første utfordringene bidrar sterkt til de to siste utfordringene. Elevene opplever at mer står på spill i

ballidretter en i mer lekpregede aktiviteter. Dermed oppstår det oftere konflikter mellom elevene knyttet til resultat og regler, som også var en utfordring nevnt av kroppsøvlingslæreren. Den siste utfordringen var at noen elever vegrer seg fra å delta, eller ikke blir involvert av medspillerne. Følelsen av at de ikke er gode nok, kan gjøre at de ikke vil delta i det hele tatt, eller prøver å delta uten å involvere seg noe særlig i spillet. Dette kan henge sammen med de store nivåforskjellene. I tillegg kan konkurransepreget gjøre at de sterkere elevene ikke vil involvere de svakere elevene, fordi det svekker sjansene for å vinne.

Det oppstår er slags paradoks der disse elementene er utfordringer samtidig som de også er muligheter. Det er kompetansemål i LK20 som tilsier at elevene må jobbe med disse utfordringene. I LK20 finner vi innhold som handler om å anerkjenne ulikhet, forstå å praktisere regler og respektere resultater, delta i bevegelsesaktiviteter som er tilpasset andres forutsetninger, forstå kroppslig ulikhet, inkludere andre og reflektere over samspill og likeverd. En forutsetning for å jobbe med å anerkjenne ulikhet er at det faktisk er forskjeller mellom elevene. Det samme gjelder å forstå å praktisere regler og respektere resultater. Kroppsøvlingslæreren opplever at konkurranse kommer tydeligere frem i idretter enn i andre mer lekpregede aktiviteter. Det skjer ikke automatisk, og det heller ikke sikkert at det er mulig å oppnå for alle elevene, men mulighetene er der. Det er en utfordring fordi det er noe elevene ikke mestrer. I LK20 står det at elevene skal kunne mestre det som blir sett på som utfordringer. Som følge av dette må elevene trene på det, og da må de bli eksponert for situasjoner de ikke mestrer, med hensikt om at elevene skal trene og forbedre seg. Dermed kan det virke som et av legitimeringsgrunnlagene for ballidrett er at utfordringene som følger med, er samtidig gode muligheter i arbeidet med læreplanen.

5.4 Hvordan kan en TGFU-tilnærming til ballidrett bidra i elevenes dannelsesprosess?

I intervjuene ble det stilt spørsmål om TGFU-modellens innhold, selv om modellen ikke ble nevnt spesifikt. Det var spørsmål knyttet til lærernes vektlegging av tekniske ferdigheter og taktisk forståelse i undervisningen. Det viste seg at kroppsøvlingslærernes fokus er rettet mot de tekniske ferdighetene. Begrunnelsen var at det var naturlig å lære seg ferdighetene først, før de senere kunne flytte fokuset over på den taktiske forståelsen. Selv om kroppsøvlingslærerne ikke hadde noe særlig fokus på den taktiske forståelsen, brukte de mange av tiltakene som modellen inneholder. Noen av kroppsøvlingslærerne var litt prisgitte av det utstyret som var tilgjengelig

og størrelsen på gymsalen. Nedenfor presenteres et argument for hvordan en TGFU-tilnærming til ballidrett kan fremme elevens dannelsesprosess. Dette kan kanskje også være et legitimeringsgrunnlag for ballidrett i kroppsøvingundervisningen.

5.4.1 Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring

Et prinsipp i Klafkis dannelsesperspektiv er *eksemplarisk læring*, som ble nent tidligere i dette kapittelet. Det handler om noen at elevene skal få en forståelse av generaliserbare prinsipper, innsikt og sammenhenger som blir en del av erfaringsområdet deres (Klafki, 2001, s. 86). Kunnskapen skal være anvendelig og skal kunne brukes i andre sammenhenger. Klafki (2001, s.165) utdyper at grunntanken i den eksemplariske undervisningen er at dannende læring ikke nås gjennom at elevene skal reprodusere mest mulig enkeltkunnskap og enkeltferdigheter. Dette kan også knyttes opp mot Bruners (1977) tanker om kunnskapen skal kunne brukes i andre situasjoner. Ifølge Solerød (2012, s. 93) er det mer hensiktsmessig at elevene forstår sammenhenger mellom forhold, som da kan brukes i andre situasjoner. Dette kommer til syne i det pedagogiske prinsippet *spillekategorisering* innenfor TGFU (Møller, 2016, s. 155). Alle ballspillene er delt inn i fire kategorier som er utdypet i teorikapittelet. Hensikten er å sette ballspillene i bås, for å tydeliggjøre likheter og gjøre det mer overførbart. En pasningsteknikk i innebandy vil være lite overførbart til fotball, og kasteteknikk i basketball vil være lite overførbart til håndball. Taktiske prinsipper vil i større grad være overførbare i ballspill innenfor samme kategori. Med utgangspunkt Klafkis og Bruners tanker presenter ovenfor, kan fokus på taktiske elementer og prinsipper i ballidretter være mer dannelsesfremmende enn fokus på spesifikke teknikker som er lite overførbare innenfor ballidretter.

6.0 Avslutning

6.1 Praktiske implikasjoner

I denne studien har formålet vært å se på hvordan kroppsøvlingslærere legitimerer bruken av ballidrett i undervisningen. To store deler av legitimeringsgrunnlaget er gjennom de mange mulighetene det tilbyr i arbeidet med læreplanen og hvordan det kan bidra i elevenes dannelsesprosess. Det er viktig å understreke at dette kun er muligheter, og ikke noe som skjer automatisk. Det krever at kroppsøvlingslæreren har en aktiv rolle i undervisningen. En stor del av LK20's innhold kan trekkes inn i ballidrett, men kroppsøvlingslæreren må være bevisst på disse mulighetene og hvordan ballidrett kan tilrettelegges for at elevene skal trene på det aktuelle innholdet.

En TGFU-tilnærming til ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen kan i større grad bidra i elevenes dannelsesprosess enn den mer tradisjonelle tilnærmingen. Fra intervjuene kom det frem at kroppsøvlingslærerne oppfattet at teknikktraining og utvikling av ferdigheter kom før fokuset på taktisk forståelse og prinsipper for elevene på 3.-7. trinn. Det er forskning som viser at elever på 10 år økte sin taktiske bevissthet og ble bedre på å ta gode valg i ballspill (Balakrishnan, 2011, s. 163-164). Kanskje kan en TGFU-tilnærming til ballidrett styrke legitimeringsgrunnlaget ved at det kan i større grad bidra i elevenes dannelsesprosess enn den tradisjonelle undervisningen. Med utgangspunkt i Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring, kan taktisk forståelse og prinsipper være mer overførbare enn spesifikke teknikker i ballidrett.

6.2 Metodiske betraktninger

I denne studien er det et større fokus på mulighetene enn det utfordringene knyttet til ballidrett. Det blir ikke rettet noe fokus mot utfordringene i teorikapittelet. I tillegg er mye av teorien presentert med hensikt om det kan knyttes opp mot mulighetene ballidrett kan tilby. Selv om fokuset var på de mulighetene ballidrett kan tilby, kommer ikke utfordringenes alvorlighet til syne i oppgaven. Det blir sett på som muligheter, men det skal ikke tas for gitt at utfordringene kan bli brukt som muligheter. Oppgaven handlet tross alt om kroppsøvlingslærernes legitimeringsgrunnlag, og dermed ble det naturlig å fokusere på mulighetene fremfor utfordringene. Men det poengteres likevel at oppgavene ikke veier opp mulighetene mot utfordringene på en likeverdig måte.

Det er viktig å tenke på at når elevene ikke klarer å snu utfordringene til muligheter, så kan det gå ut over andre elever. Samtidig må elevene trene på det de ikke klarer. Når en elev ikke klarer et regnestykke i matematikk, så betyr det ikke at eleven ikke lenger skal prøve å få det til. Det skal øves og trenes på. Det samme gjelder i kroppsøving. Men en stor forskjell er at når en elev ikke får til et regnestykke, går det ikke ut over de andre elevene i klasse, noe det kan gjøre i kroppsøvingfaget.

6.3 Konklusjon

Fra intervjuene med de fem kroppsøvlingslærerne kommer det frem at de legitimerer bruk ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen ut ifra de mange mulighetene de kan tilby i arbeidet med læreplanen og hvordan de kan bidra i elevenes dannelsingsprosess. De opplever at LK20 legitimerer bruk av ballidrett igjennom både antallet og mangfoldet av kompetansemål som kan være relevante å trekke inn når ballidrett er innholdet i undervisningen. Det viser seg at den nye læreplanen ikke har endret deres tilnærming til ballidrett, og en årsakene kan være oppfattelsen av at læreplanene fortsatt legitimerer ballidrett. I tillegg kommer det frem at kroppsøvlingslæreren ser på ballidrett som en god arena til å trene på egenskaper de mener er viktige innenfor deres oppfattelse av danning og det ønskede resultatet av danningen. Til slutt kommer det frem at kroppsøvlingslærerne bruker noe av innholdet i modeller *Teaching Games For Understanding*, men har mer fokus på tekniske ferdigheter enn taktisk forståelse og prinsipper. Likevel er det grunn til å tro at en TGFU-tilnærming til ballidrett kan bidra i større grad i elevenes dannelsingsprosess enn den mer tradisjonelle ballspill undervisningen.

7.0 Litteraturliste

Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M. & Larsson, H. (2018). *On practising in physical education: outline for a pedagogical model*. Physical education and sport pedagogy, 23(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>

Balakrishnan, M., Rengasamy, S. & Aman, M. S. (2011). *Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students` Cognitive Learning Outcome*. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 5(5), 808-810.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.) Oxford University Press.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Engebretsen, B. (2016). *Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving*. I E. E. Vinje (Red.) *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-112). Cappelen Damm akademisk.

Fuglseth, K. (2018). *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.

Grice, T. (2008). *Badminton: Steps to success* (2. utg.) Human Kinetics

Hallås, O., & Karlsen, G. (2015). *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

Kirk, D. & Macphail, A. (2002) *Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model*. *Journal of Teaching in Physical Education* 21(2), 177–192.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (Vol. 14, p. 365). Forlaget Klim.

Krumsvik, R. J., Jones, L. Øen, & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Morales-Belando, M. T., Calderon, A., & Arias-Estero, J. L. (2018). *Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:6, 657-671.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530747>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2020.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.) *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 67-90). Cappelen Damm akademisk.

Lyngstad, & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøving*: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. <http://hdl.handle.net/11250/269826>

- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelseseoretisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.) *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 143-167). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). *Foundations for the learning and instruction of sports and games*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Straum, K. (2018) Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I Kåre Fuglseth (Red.) *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-66). Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Strean & Holt. 2000. *Coaches, athletes' and parents' perceptions of fun in youth sports: assumptions about learning and implications for practice*. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/profile/William-Strean/publication/228594559_Coaches%27_athletes%27_and_parents%27_perceptions_of_fun_in_youth_sports_assumptions_about_learning_and_implications_for_practice/links/00b7d52a8db550298e000000/Coaches-athletes-and-parents-perceptions-of-fun-in-youth-sports-assumptions-about-learning-and-implications-for-practice.pdf
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (1. utg.). Gyldendal Norske Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Toft, A. (2018). Nettbrett, fortelling og kategorial danning. I K. Fuglesth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 131-152). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Føremål. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: «Hvordan legitimerer kroppsøvlingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen på 3.-7. trinn?».

Relevant informasjon om informanten: Kjønn, alder, utdanning og erfaring i skolen.

Forskningsspørsmål: «I hvilken grad kan bruk av ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen støtte opp om kompetansemålene i faget?».

Hvordan tolker du/hva innebærer/hva legger du i begrepet idrettsaktivitet?

Er det noen kompetansemål der ballidrett som aktivitet egner seg spesielt bra? (Bedre enn andre aktiviteter?)

Hvordan bruker du ballidrett når du jobber med læreplanen? (Kompetansemål og kjerneelement)

Hva er utfordringer knyttet til ballidrett?

Hvilke muligheter gir ballidretter? (Som ikke andre aktiviteter gjør?)

Opplever du at ballidrett er en god arena for elevene til å jobbe med (øve på) samarbeid?

På hvilken måte oppfatter du at læreplanen legitimerer bruken av ballidrett i faget?

Er ballidrett et godt innhold for å jobbe med kompetansemålet 5 (7.trinn) «forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene»? (Egner det seg bedre enn andre aktiviteter / er det utfordrende å jobbe med kompetansemålet uten å bruke en form for ballidrett?)

TGFU.

I hvilken grad har den nye læreplanen endret din tilnærming til bruk av ballidrett i kroppsøvlingsundervisningen?

Hvor mye fokus retter du mot de taktiske aspektene i ballidrett (eller ballspill)?

I hvor stor grad har LK20 hatt en påvirkning på dette?

Hvor mye fokus retter du mot teknikker og terping på teknikker i undervisningen?

I hvor stor grad har LK20 hatt en påvirkning på dette?

Hvordan tilpasser du spillaktiviteter i forskjellige ballidretter for å fremme læring? Evt samarbeid?

I hvor stor grad har LK20 hatt en påvirkning på dette?

Forenkling: Bruker du tiltak som å redusere antall spillere på hvert lag, endre på banestørrelse, tilpasser reglene, tilpasser ball- og målstørrelse for å gjøre spille mindre komplekst?

I hvor stor grad har LK20 hatt en påvirkning på dette?

Forskningsspørsmål: «Hvordan kan bruk av ballidrett i kroppsøvfingsfaget bidra i elevenes dannelsingsprosess?».

Hva legger du i begrepet danning?

Hvilke dannelsingsmuligheter tilbyr ballidrett?

Egner ballidrett seg som en aktivitet for elevene til å trene på «forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres»? (kompetansemål 6 7.trinn)

Hvordan skiller ballidrett seg ut fra andre aktiviteter i faget når det kommer til elevenes dannelsingsprosess?

Hvordan vektlegger du læringsmål som handler om danning mot læringsmål som handler om fysisk-motoriske ferdigheter når ballidrett er aktiviteten?

Egner ballidrett seg som en aktivitet for å trene på «... å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.»? (Kjerneelement, *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*)

Egner ballidrett seg som en aktivitet for elevene til å «reflektere over samspill, samhandling og likeverd»? (Kjerneelement)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kroppsøvingslæreres legitimering av lagidrett i kroppsøving»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres tanker om idrett i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Idrett har gjennom historien hatt en omfattende rolle i kroppsøvingsundervisningen, men har i LK20 fått mindre plass enn tidligere. Begrepet *idrett* blir ikke direkte nevnt i LK20, men kommer frem gjennom begrepet *idrettsaktiviteter*, som bli nevnt både i et av kjerneelementene og i flere av kompetansemålene. Masteroppgavens problemstilling er «Hvordan legitimerer kroppsøvingslærere bruk av ballidrett i kroppsøvingsundervisningen på 5.-7. trinn?». Studiens formål er å se på ballidretten rolle i elevens dannelsingsprosess, og hvordan den nye læreplanen har påvirket ballidrett i faget.

Dermed er det utarbeidet noen forskningsspørsmål: «Hvordan kan ballidrett bidra i elevenes dannelsingsprosess?», «Hvordan kan ballidrett brukes i kroppsøvingsundervisningen når man jobber med læreplanen?» og «Hvordan har LK20 endret måten læreren bruker ballidrett på?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIS er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta da du er kroppsøvingslærer som underviser, eller har undervist, på 5.-7. trinn med utdanning innenfor kroppsøving.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn data til prosjektet vil det bli gjennomført individuelle intervjuer på rundt 30-45 minutter.

Opplysningene som samles inn, angår din praksis som kroppsøvingslærer og hvordan du forholder deg til læreplanen og lagidrett i kroppsøving. I tillegg er det spørsmål om din alder og erfaring som kroppsøvingslærer. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Datamaterialet er det kun jeg som forsker og min veileder ved UIS som har tilgang til.
- For å anonymisere datamaterialet vil navn bli byttet ut med koder i det intervjuet transkriberes.

Dette vil føre til at du som deltaker i forskningsprosjektet ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når prosjektet er godkjent, rundt juni 2023. Etter det vil datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Atle Mjåtveit: atle.mjaatveit@uis.no
- Marius Holen: mj.holen@stud.uis.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Mjåtveit
(Forsker/veileder)

Marius Holen

8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppsøvlingslæreres legitimering av lagidrett i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

