



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL360M, Masteroppgave i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5-10	Semester: Vår År: 2023
Forfatter:	Regine Aanestad
Veileder: Dag Ove Granås Hovdal	
Tittel på masteroppgaven: Dybdeløring i kroppsøvingfaget: En kvalitativ intervensjonsstudie av ungdomsskoleelevers læring gjennom en dynamisk undervisningspraksis i kroppsøvingfaget. Engelsk tittel: Deep Learning in Physical Education: A Qualitative Intervention Study of Middle School Students' Learning Through a Dynamic Teaching Practice in Physical Education.	
Emneord: Kroppsøving, dybdeløring, læringsfag, legitimering, LK20, bevegelseslære, kroppslig læring, DST, OPTIMAL-theory, LER- modellen	Antall ord: 29 057 + antall vedlegg/annet: 5 275 Stavanger, 02.06.2023 dato/år

Forord

Jeg er nå ved veis ende med masteroppgave min, og snart kan jeg se tilbake på en innholdsrik grunnskolelærerutdannelse. Mye har skjedd i løpet av disse fem årene, og nå ser jeg frem til å starte et nytt kapittel som lærer.

For å nå dette målet har flere mennesker bidratt, og derfor ønsker jeg å uttrykke min store takknemlighet. Først og fremst vil jeg takke Dag Ove Granås Hovdal, min veileder i dette prosjektet. Du har vært en god veileder som har gitt meg verdifulle faglige innspill samt konstruktive og nyttige tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke informantene som har deltatt i dette prosjektet. Uten deres bidrag ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til familie og venner som har vært støttende og tålmodige i løpet av denne perioden. Jeg har fått støtte og inspirasjon gjennom gode samtaler, turer og utallige kaffekopper. Takk til min søster Kjersti, mine gode venner Susanne, Iren og Martin, for deres veiledning og hjelp, samt for oppvarting av middag mm. i travle tider. En spesiell takk til min mor Audhild, hennes samboer Arild, og min gode venninne Estrid, for å stille hjemmekontoret sitt til min disposisjon, samt et all-inclusive opphold av ytterste klasse.

Stavanger, mai 2023

Regine Aanestad

Sammendrag

Hensikt og problemstilling:

Studiens hensikt er å undersøke hvordan en dynamisk undervisningspraksis med fokus på bevegelseslæring kan forsterke dybdelæring hos ungdomsskoleelever i kroppsøvningsfaget. Problemstillingen for studien er som følger: «Hvordan kan en dynamisk undervisningspraksis med fokus på bevegelseslæring, gjennom anvendelsen av dynamisk systemteori, OPTIMAL theory og LER-modellen, bidra til å fremme dybdelæring hos ungdomsskoleelever i kroppsøvningsfaget?». Denne problemstillingen søker å utforske hvordan en dynamisk tilnærming til undervisning, som inkluderer bevegelseslæring og bruk av teoretiske rammeverk som dynamisk systemteori, OPTIMAL theory og LER-modellen, kan påvirke dybdelæringen hos elever i kroppsøvningsfaget. Studien har som mål å identifisere metoder og strategier som kan implementeres i undervisningspraksisen for å styrke elevens læring og forståelse av faget.

Utvalg: Utvalget for denne studien var ni informanter fra en 10. klasse i Rogaland.

Metode: I denne studien ble de gjennomført en intervensjon med et kvalitativt forskningsdesign. Det ble i første omgang gjennomført en intervensjon, deretter ble innhenting av datamaterialet gjort i form av kvalitativt forskningsintervju, med en semi-strukturert utforming.

Hovedfunn: Denne studien avdekker at kroppsøvningsfaget fortsatt legitimeres av snevre diskurser, noe som kan begrense dets utvikling. Faget har en unik posisjon i skolen som hovedfokus for bevegelseslæring, en sentral komponent i undervisningen. Hovedfunnet fra studien er at en dynamisk undervisningspraksis, som integrerer prinsippene fra Dynamisk systemteori (DST), OPTIMAL-teorien, og LER-modellen, kan bidra til å fremme dybdelæring hos ungdomsskoleelever.

Konklusjon: Studien understreker nødvendigheten av å utfordre snevre diskurser som legitimerer kroppsøvningsfaget, for å realisere fagets potensial som en arena for bevegelseslæring. Funnene tydeliggjør at integrasjon av en dynamisk undervisningspraksis kan bidra til å fremme dybdelæring i kroppsøvningsfaget. Denne tilnærmingen, som bygger på dynamisk systemteori, OPTIMAL-teorien og LER-modellen, gir verdifulle veiledende prinsipper for fremtidig pedagogisk praksis i kroppsøvningsundervisningen på ungdomsskolen.

Nøkkelord: kroppsøving, dybdelæring, læringsfag, legitimering, LK20, bevegelseslære, kroppslig læring, dynamisk systemteori, OPTIMAL theory, LER-modellen

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine how a dynamic teaching practice focusing on movement learning can enhance deep learning in physical education among middle school students. The research question for the study is as follows: "How can a dynamic teaching practice focused on movement learning, through the application of dynamic systems theory, OPTIMAL theory, and the LER model, contribute to promoting deep learning among middle school students in physical education?". This research question seeks to explore how a dynamic approach to teaching, which includes movement learning and the use of theoretical frameworks such as dynamic systems theory, OPTIMAL theory, and the LER model, can impact deep learning among students in physical education. The study aims to identify methods and strategies that can be implemented in teaching practice to enhance students' learning and understanding of the subject.

Selection: The sample for this study was nine informants from a 10th grade class in Rogaland.

Method: In this study, an intervention was carried out with a qualitative research design. An intervention was initially conducted, followed by data collection in the form of qualitative research interviews, with a semi-structured design.

Findings: This study reveals that physical education is still legitimized by narrow discourses, which can limit its development. The subject has a unique position in the school as the main focus for movement learning, a central component in teaching. The main finding from the study is that a dynamic teaching practice, integrating principles from Dynamic Systems Theory (DST), OPTIMAL theory, and the LER model, can contribute to promoting deep learning among middle school students.

Conclusion: The study emphasizes the need to challenge narrow discourses that legitimize physical education, in order to realize the subject's potential as an arena for movement learning. The findings make clear that integrating a dynamic teaching practice can contribute to promoting deep learning in physical education. This approach, which builds on dynamic systems theory, OPTIMAL theory, and the LER model, provides valuable guiding principles for future pedagogical practice in physical education at the middle school level.

Keywords: physical education, deep learning, learning aspect, legitimization, curriculum LK20, movement learning, embodied learning, dynamic systems theory, OPTIMAL theory, LER model

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Studiens formål og faglige relevans.....	10
2.0 Tidligere forskning og litteraturgjennomgang	10
2.2 Tidligere forskning.....	10
2.2.1 Kroppsøvningsfagets historie og utvikling.....	10
2.2.2 Legitimering av kroppsøvningsfaget: Avviket mellom innhold og formål	12
2.2.3 Risikoene kroppsøvningsfaget står ovenfor	14
2.3 Dybdeløring i en kroppsøvningsfaglig kontekst	16
2.3.1 Dybdeløring	16
2.3.2 Dybdeløring i kroppsøvningsfaget.....	18
2.3.3 Dybdeløring, bevegelsesløring og kroppslig løring.....	20
3.0 Teoretiske perspektiver.....	22
3.1 Teoretiske rammeverk	22
3.1.1 Dynamisk systemteori	22
3.1.2 OPTIMAL theory	24
3.1.3 LER-modellen	27
3.2 Implementering av teoretiske rammeverk i kroppsøvningsfaget	29
3.2.1 Implementering av DST i kroppsøvningsundervisningen	29
3.2.2 Implementering av OPTIMAL theory i kroppsøvningsundervisningen.....	30
3.2.3 Implementering av LER-modellen i kroppsøvningsundervisningen	31
3.2.4 En sammenfatning av de tre teoretiske rammeverkene.....	32
4.0 Metode	34
4.1 Forskningsdesign.....	34
4.2 Intervensjon	34
4.2.1 Forberedelse	34
4.2.2 Undervisningspraksisens struktur	35
4.2.3 Valg av tema.....	36
4.2.4 Innhold	36
4.2.5 Eksempel på en intervensjonstime	38
4.3 Kvalitativt forskningsintervju	40
4.4 Utvalg og rekruttering	41
4.5 Datainnsamling.....	41
4.5.1 Intervjuprosessen.....	41
4.5.2 Transkripsjon.....	42
4.6 Analyse.....	43
4.6.1 Tematisk analyse	43
4.7 Studiens troverdighet.....	46
4.7.1 Validitet.....	46
4.7.2 Reliabilitet	47

4.7.3 Overførbarhet	48
4.7.4 Refleksivitet.....	48
4.8 Forskningsetiske vurderinger	49
5.0 Resultat.....	50
5.1 Presentasjon av funn.....	50
5.1.1 Undervisningspraksis.....	50
5.2.2 Legitimering av kroppsøvfingsfaget.....	56
5.1.3 Læring i kroppsøvfingsfaget	60
5.1.4 Relevans og betydning av læring.....	66
6.0 Diskusjon.....	70
6.1 Sammenligning av undervisningspraksis før og under intervensjonen	70
6.1.1 Forskjell i struktur og innhold.....	70
6.1.2 Forskjell i varighet	71
6.1.3 Høyt aktivitetsnivå eller dialog.....	72
6.2 Samspill, samarbeid og sosial læring	73
6.3 Legitimering av kroppsøvfingsfaget: Bevegelse som middel for helse og rekreasjon	74
6.3.1 «Active, healthy and happy»	75
6.3.2 «Happy, busy and good».....	75
6.4 Læring og dybdelæring før og etter intervensjonen.....	77
6.4.1 Læring og dybdelæring før intervensjonen.....	77
6.4.2 Læring og dybdelæring etter intervensjonen.....	79
7.0 Avslutning	82
7.1 Metodiske betraktninger.....	82
7.1.1 Mangel på kontrollgruppe.....	82
7.1.2 Tidsfaktor og klarhet i intervjuene	83
7.1.3 Motorisk læring: Måling og pålitelighet	84
7.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning	84
7.2.1 Implikasjoner for undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget.....	84
7.2.2 Implikasjoner for videre forskning	85
8.0 Litteraturliste	86
9.0 Vedlegg	91
Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema fra Sikt	91
Vedlegg 2. Informasjonsskriv	93
Vedlegg 3. Intervjuguide	96
Vedlegg 4. Intervensjon – 1. time.....	98
Vedlegg 5. Intervensjon – 2. time.....	101
Vedlegg 6. Intervensjon – 3. time.....	104
Vedlegg 7. Intervensjon – 4. time.....	106

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kroppsøvningsfaget har blitt utsatt for en svekkelse som et lærings- og danningsfag grunnet undervisningspraksis som kan synes å erodere den faglige og pedagogiske integriteten. Det blir stadig legitimert av smale diskurser, for eksempel en helsediskurs med formål å forebygge overvekt, en rekreasjonsdiskurs som fungerer som en pause fra teoretisk arbeid i skolen, eller som en idrettsdiskurs, der elever er forventet å lære en rekke ulike idrettsaktiviteter og teknikker (Ommundsen, 2013). Slike begrensede diskurser dominerer undervisningspraksisen i faget, noe som skaper uklarhet om hva elevene skal lære gjennom det (Aasland et al., 2020).

En mangel på sammenheng mellom læreplan og praksis kan føre til et større gap mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Dette har konsekvenser både for lærernes forpliktelse til å følge styringsdokumentene som er utformet for yrket, og for elevenes læring og utvikling. Målet er å skape et emne som er basert på pedagogikk og som er opptatt av utdanning, i stedet for å være innrammet av idrett, trening og helse (Aasland et al., 2020).

Fagfornyelsen har introdusert et nytt overordnet læreplanverk hvor begrepet dybdelæring spiller en sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står at skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elever kan utvikle forståelse for sammenhenger og sentrale elementer innenfor et fag (Utdanningsdirektoratet, 2020; Saugestad, 2021). Dybdelæring er ansett som viktig for fremtidens kroppsøvingslærere, men det finnes per i dag ingen klar definisjon av hva dyp læring i kroppsøving egentlig innebærer (Birch et al., 2019; Østerlie, 2022).

Det er en voksende konsensus om at læring i kroppsøving er viktig, men det er en utfordring å enes om hva elevene skal lære. Flere studier viser at kroppsøvningsfaget ikke praktiseres som et læringsfag, men et fag hvor aktivitetsnivå, trivsel, glede og disiplin gis prioritet (Aasland & Engelsrud, 2018). Derfor, det er nødvendig å se på kroppsøving som et lærings- og danningsfag, hvor det elevene skal og kan lære i faget tas på alvor (Engelsrud et al., 2021). Denne oppgaven tar sikte på å undersøke hvordan implementere læreplanen i tråd med styringsdokumenter, med et særlig fokus på læringsdimensjonen sett i lys av et motorisk rammeverk.

1.2 Problemstilling

«Hvordan kan en dynamisk undervisningspraksis med fokus på bevegelseslæring, gjennom anvendelsen av dynamisk systemteori, OPTIMAL theory og LER-modellen, forsterke dybdelæring hos ungdomsskoleelever i kroppsøvfingsfaget?»

1.3 Studiens formål og faglige relevans

Kroppsøvfingsfaget har historisk blitt legitimert gjennom ulike begrensede diskurser. Selv om misforståelser rundt faget ofte bygger på en forståelse av dets nytteverdi, bør fokus i stedet dreies mot fagets iboende verdi og læringsaspekter. Kroppsøvfingsfaget har en unik posisjon i skolesystemet som det eneste faget som primært fokuserer på bevegelseslæring, noe som kan ses som fagets kjernekomponent.

Målet med denne studien er derfor å undersøke hvordan lærere kan jobbe for å fremme dybdelæring hos elever, med et spesielt fokus på hvordan bevegelseslæring kan fasiliteres i undervisningspraksisen. Forskning indikerer at mange elever favoriserer ballspill i undervisningen (Moen et al., 2018). Målet med studien er ikke å eliminere ballspill og idrett fra undervisningspraksisen. I stedet er det ønskelig å endre tilnærmingen til disse aktivitetene. Hovedmålet er å forstå hvordan man kan implementere læreplanen på en måte som er i tråd med styringsdokumentene som definerer lærerprofesjonen. Studien tar sikte på å undersøke hvordan en dynamisk undervisningspraksis kan bidra til å styrke dybdelæringen hos elever i kroppsøvfingsfaget.

2.0 Tidligere forskning og litteraturgjennomgang

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Kroppsøvfingsfagets historie og utvikling

Kroppsøvfingsfaget i Norge har en rik og variert historie, preget av betydelige endringer over tid i, både i innhold og undervisningspraksis (Sæle & Hallås, 2020). Begynnelsen av faget, som kan spores tilbake til Lov om Almueskolevæsenet i 1848, var preget av militær struktur og orden, da faget opprinnelig ble betegnet som gymnastikk og var begrenset til gutter (Sæle & Hallås, 2020). På begynnelsen av 1900-tallet var faget dominert av Ling-gymnastikken, en metode utviklet av svensken Per Henrik Ling (Redelius & Larsson, 2010). Ling-gymnastikken var motivert av fysiologiske prinsipper og påvirket kroppsøving i

skandinaviske skoler i flere tiår (Redelius & Larsson, 2010). Med Folkeloven av 1936 ble kroppsøving et obligatorisk fag for alle elever, uavhengig av kjønn (Sæle & Hallås, 2020). Dette representerer et viktig skifte i fagets forståelse og implementering. Faget har også sett påvirkninger fra hygieniske bevegelser, kulturelle perspektiver og idrett (Sæle & Hallås, 2020).

Endringer i læreplanen har også påvirket faget. En overgang fra en innholdsbasert læreplan til en kompetansebasert læreplan med Læreplanverket for kunnskapsløftet i 2006 ga skolene større frihet til å tolke det pedagogiske rammeverket og utnytte deres handlingsrom (Sæle & Hallås, 2020). Imidlertid har det blitt påpekt at undervisningspraksisen i faget og intensjonene i læreplanen ikke alltid har vært i samsvar, noe som har utfordret den tradisjonelle tilnærmingen til faget (Moen et al., 2018).

Idrett har lenge hatt en dominerende plass i undervisningspraksisen til mange lærere, og fagets praksis har ofte vært preget av repetitiv opplæring av idrettsteknikker (Quennerstedt, 2019; Sæle & Hallås, 2020). En stor del av innholdet har vært tradisjonelle øvelser som ballspill og grunntrening, med mindre vekt på områder som dans, friluftsliv, og moderne bevegelsesaktiviteter (Moen et al., 2018). Undervisningsform har historisk sett vært lærerstyrt og instruerende (Sæle og Hallås, 2020). I dag er faget kjent for sitt fokus på fysisk aktivitet og helse, noe som har bidratt til dets popularitet blant elever og lærere (Standal et al., 2020). Men det har også vært kritisert. Enkelte mener at fagets idrettsorienterte fokus har overskygget potensialet for pedagogisk innhold og bidrag til elevenes dannelse og læring (Standal et al., 2020; Ommundsen, 2013).

Historisk sett har kroppsøvingfaget hatt en betydelig endring i læringsfokus. Fra militær orientering til idrett, og deretter til generell fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020). Dette har påvirket undervisningspraksisen og elevenes opplevelse av faget. Bevissthet rundt kroppsøvingfagets historie er viktig for fagets videre utviklingen. På denne måten får vi forståelse for hvordan faget har blitt påvirket av samfunnets utvikling og ideologiske endringer, og har dermed større mulighet til å kunne påvirke endringen og tilnærmingen som fremtidige kroppsøvingslærere.

Kroppsøvingfaget har gjennomgått betydelige diskusjoner angående sin egenart og sin plass i utdanningssystemet gjennom hele sin historie. Selv i dagens tid fortsetter debatten om fagets

egenart, dets begrunnelse og innhold (Sæle og Hallås, 2020). En sentral del av diskusjonen dreier seg om hvordan faget presenteres i læreplanene, hvor det ofte fremstilles som et helsefag. Imidlertid hevdes det at kroppsøvingens egenart, i tråd med fagets formål, faktisk handler om læring av bevegelse og kroppslige erfaringer, og at det bør betraktes som et dannelsesfag (Ommundsen, 2013).

2.2.2 Legitimering av kroppsøvingfaget: Avviket mellom innhold og formål

Kroppsøvingfagets status og legitimitet vært gjenstand for kritikk og debatt. Kritikken har i stor grad vært rettet mot manglende pedagogisk innhold og tilnærming (Standal et al., 2020). Kroppsøvingfaget har med dette utfordringer i å legitimere sin plass i læreplanen, og praktiseres på en måte som ikke oppfyller forventningene om hva faget kan utrette. Forskere hevder at fagets idrettsorienterte fokus har gått på bekostning av potensialet for læring og dannelse (Standal et al., 2020). Ommundsen (2013) poengterer også at det har vært en svekkelse av fagets pedagogiske og faglige posisjon. For å forstå det manglende samsvaret mellom undervisningspraksis og formålene for faget nærmere, vil vi se på tre diskurser som har dominert kroppsøvingfaget: idrettsdiskursen, helsediskursen og rekreasjonsdiskursen, og deres rolle i fagets legitimering.

Ifølge Aasland et al. (2020) kan det virke som at læring kommer i skyggen av sportsferdigheter. Idrettsdiskursen i kroppsøvingfaget har historisk sett vært dominerende, med et sterkt fokus på teknikktraining innen et smalt utvalg av lagspill (Standal et al., 2020). Denne diskursen legger vekt på den instrumentelle verdien av kroppsøving, som et middel for å forbedre tekniske ferdigheter og prestasjoner innenfor idrettssammenheng. Til tross for at ingen spesifikke idrettsaktiviteter er eksplisitt nevnt i læreplanen, er det fremdeles ballspill (fotball, volleyball og håndball) som dominerer i undervisningspraksisen (Redelius & Larsson, 2010). Moen et al. (2018) bekrefter dette i sin artikkel, og understreker at innhold i kroppsøvingstimene i stor grad består av ballspill og grunntrening. Samtidig viser forskning at flertallet av elevene foretrekker ballspill i kroppsøvingundervisningen. Imidlertid kan en overvekt av idrettsdiskursen i kroppsøvingfaget true læringsdimensjonen. Kritikk har blitt rettet mot denne tilnærmingen fordi den kan føre til en ensidig og repetitiv undervisningspraksis. Ifølge Standal et al. (2020), kan dette resultere i en læringsprosess som er for snever, med elever som gjennomgår de samme introduksjonsøktene om og om igjen, uavhengig av alder. Idrettsdiskursen kan også fremme en konkurransedrevet undervisningskultur der tekniske ferdigheter og prestasjoner er i fokus på bekostning av en

mer omfattende læringsprosess (Quennerstedt, 2019). Dette kan potensielt marginalisere elever som ikke naturlig er dyktige innenfor de valgte idrettene, og kan dermed bidra til en ekskluderende undervisningspraksis. Det er dermed klart at den snevre idrettsdiskursens fokus på idrettslige prestasjoner kan true fagets overordnede læringsmål. Redelius og Larsson (2010) foreslår at lærere bør fokusere mer på læring og kvaliteter som elevene skal oppnå i faget, i stedet for bare å fokusere på aktiviteter og idrett.

Helsediskursen i kroppsøvfingsfaget fremhever betydningen av fysisk aktivitet som et verktøy for å fremme god helse (Ommundsen, 2013; Moen et al., 2018). Denne diskursen ser på kroppsøvfingsfaget som et essensielt tiltak for å bekjempe økende problemer med livsstilssykdommer, og understreker fagets rolle i å forbedre fysisk helse. Legitimeringen av kroppsøvfingsfaget gjennom helsediskursen er styrket av det økende samfunnsfokuset på helse. Likevel kan helsediskursens fokus på fysisk form og forebygging av sykdom bidra til en innsnevring av fagets læringsmuligheter. Den kan, i sin verste form, redusere kroppsøving til en øvelse i å måle og forbedre fysisk kapasitet, i stedet for en bredere pedagogisk praksis der fysiske aktiviteter brukes til å lære om samspill, samarbeid, strategi og mer (Quennerstedt, 2019). Denne snevre tilnærmingen kan også bidra til å marginalisere elever som ikke umiddelbart presterer godt i tradisjonelle målinger av fysisk form, noe som potensielt kan ha negative effekter på deres motivasjon og selvoppfatning (Moen et al., 2018). Dette er særlig bekymringsfullt gitt at ett av fagets overordnede mål er å inspirere til livslang bevegelsesglede og å utvikle et positivt kropp- og selvbylde (Moen et al., 2018). Helsediskursen i kroppsøvfingsfaget har utvilsomt en viktig rolle å spille i dagens samfunn, der livsstilssykdommer er en økende utfordring. Men det er nødvendig å være oppmerksom på at en for snever tolkning av denne diskursen kan underminere læringsdimensjonen i faget (Standal et al., 2020). En mer balansert tilnærming kan være å bruke helsediskursen som en av flere rettesnorer for undervisning, der fokuset på helse er innvevd i en bredere forståelse av hva det vil si å være fysisk aktiv og å delta i forskjellige bevegelseskulturer.

Rekreasjonsdiskursen innenfor kroppsøvfingsfaget er preget av oppfatningen om at fysisk aktivitet primært er en kilde til rekreasjon (Ommundsen, 2013). Denne tilnærmingen er også synlig i en kontekst hvor kroppsøving er sett som en avkobling i en ellers teoretisk skolehverdag, der elevene får mulighet til å "ha det gøy" (Ommundsen, 2013). Som Placek (1983) uttrykte det i kroppsøvfingspedagogisk litteratur, «keeping students 'busy, happy and good' re-presents the only criteria for a quality program in physical education». Denne

oppfatningen er fortsatt sterkt til stede i både elevenes og lærernes bevissthet når de blir bedt om å grunngi faget (Nyberg & Larsson, 2012). På den ene siden kan denne diskursen ha en positiv effekt ved å fremme positive holdninger til bevegelse blant elever, noe som kan føre til økt fysisk aktivitet både i og utenfor skolesammenheng (Standal et al., 2020). På den annen side er det en risiko for at denne diskursen kan bidra til å marginalisere kroppsøvingsfaget. Hvis det primære formålet med kroppsøving blir å gi elevene en pause fra teoretiske fag, kan det svekke fagets akademiske status og forringe dets legitimitet som et viktig lærings- og dannelsesfag (Ommundsen, 2013). Selv om det er viktig å fremme lystbetonte og engasjerende aktiviteter, er det også viktig å ikke overse det faktum at kroppsøvingsfaget også innebærer viktige læringsmål, som fysisk-motoriske ferdigheter, kunnskap om kropp og helse, samt sosiale og personlige ferdigheter (Moen et al., 2018). I lys av dette blir det viktig å utforske måter å balansere rekreasjon med læringsmål i kroppsøvingsundervisningen, for å sikre en bredere og mer balansert legitimering av faget.

Formålet med kroppsøvingsfaget er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, og faget skal medvirke til at elevene utvikler selvforståelse, kroppsbevissthet og positiv oppfatning av kroppen. En av problemstillingene som tas opp, er hvordan faget kan inkludere alle elever og inspirere til livslang bevegelsesglede. Artikkelen til Moen et al. (2018) viser at kroppsøvingsfaget oppleves forskjellig for forskjellige grupper og for enkeltelever. For å inspirere elevene til fysisk aktivitet og bevegelsesglede i et livsløpsperspektiv, kan større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at innholdet dreier vekk fra idrettsrelaterte aktiviteter være positivt. Det er nødvendig med en endring i faginnholdet og undervisningsmetodene for å inkludere alle elever og inspirere til livslang bevegelsesglede (Moen et al., 2018).

2.2.3 Risikoene kroppsøvingsfaget står ovenfor

Når kroppsøvingsfaget legitimeres av snevre diskurser, fremkommer det flere risikoer. For det første, kan det medføre en fare for å redusere fagets pedagogiske betydning og relevans i skolesammenheng (Standal et al., 2020).

En sentral risiko er fokuset på idrett og konkurranse, som har dominert faget i perioder (Sæle & Hallås, 2020). Idrettsdiskursen, med sitt fokus på teknisk ferdighet og prestasjon, risikerer å skape et ekskluderende og konkurransedrevet klima. Dette kan marginalisere de elever som ikke nødvendigvis har naturlig talent i eller interesse for idrettene som prioriteres (Redelius &

Larsson, 2010). På denne måten, kan idrettsdiskursen potensielt bidra til at noen elever mister motivasjon for fysisk aktivitet, noe som strider mot fagets overordnede mål om å oppfordre til livslang fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2019). En overdreven vektlegging av teknikk og prestasjon kan bidra til denne eksklusjonen (Quennerstedt, 2019), og kan også undergrave fagets legitimitet (Sæle & Hallås, 2020).

En annen risiko ligger i det økende fokuset på fysisk aktivitet som et virkemiddel for å forbedre helse og læringsutbytte i andre fag (Sæle & Hallås, 2020). Til tross for de klare fordelene med fysisk aktivitet, kan denne utviklingen undergrave kroppsøvingens unike pedagogiske mål og redusere det til en mekanisme for helsefremmende tiltak (Sæle & Hallås, 2020; Ommundsen, 2013). Dette kan overskygge aktivitetens egenverdi og lærings- og dannelsesmålene, inkludert den livslange gleden av bevegelse (Sæle & Hallås, 2020; Redelius & Larsson, 2010). Det er derimot verdt å bemerke at det å fremme fokus på fysisk aktivitet og helse ikke nødvendigvis er uforenlig med læringsdimensjonen i kroppsøving. Det er imidlertid viktig at denne tilnærmingen balanseres med en forpliktelse om å fremme andre læringsmål som bidrar til elevens helhetlige utvikling (Moen et al., 2018).

Videre er det en risiko for at kroppsøvingen blir oppfattet som mindre viktig enn andre fag og blir nedprioritert i skolens prioriteringer (Standal et al., 2020). Rekreasjonsdiskursen kan svekke fagets status ved å redusere det til et "avbrekk" fra de mer "seriøse" teoretiske fagene i skolen. Hvis kroppsøving primært blir sett på som en rekreasjonell pause, kan det underminere fagets betydning og legitimitet, samt bidra til å forsterke ideen om at det mangler pedagogisk verdi (Ommundsen, 2013).

Annerstedt (2008), som har forsket på kroppsøving i skandinaviske land, finner i sin studie at kroppsøvingslærere ser ut til å prioritere at elevene skal være i mest mulig fysisk aktivitet fremfor deres faktiske læring. Med fokus på å opprettholde høye aktivitets- og intensitetsnivåer, kan det oppstå en oppfatning av at fagets hovedformål er å være i konstant aktivitet. Denne forståelsen kan igjen påvirke elevenes forventninger til og erfaringer med kroppsøving (Moen et al., 2018). Dersom kroppsøving blir forstått som en arena hovedsakelig for fysisk aktivitet, kan det være en risiko for at mer dyptgående pedagogiske mål blir oversett. En slik praksis kan føre til at elever, som ikke opplever at undervisningen lever opp til deres forventninger om høy intensitet og aktivitet, kan miste interessen og tålmodigheten for undervisningen. Videre, hvis det forventes at hver kroppsøvingstime skal være preget av

høyintensiv aktivitet, kan dette sette lærere under press for å forvalte tiden på en slik måte at læring og refleksjon blir marginalisert (Quennerstedt, 2019).

Det er også en bekymring for at den faktiske praksisen i kroppsøvningsfaget kan avvike fra intensjonene i styringsdokumentene (Moen et al., 2018). Dette gapet kan manifestere seg i en smal fokus på tradisjonelle aktiviteter, noe som potensielt kan ekskludere elever som ikke føler seg tiltrukket av disse aktivitetene (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Derfor er det en kontinuerlig utfordring for kroppsøvningsfaget å formidle dets omfattende mål og relevans for elevers utvikling, samtidig som det ivaretar elementene av glede og engasjement i aktivitetene (Redelius & Larsson, 2010). For å håndtere disse risikoene, trengs det en fornyet forståelse og praksis i kroppsøvningsfaget som fremhever dets egenverdi og bredere pedagogiske mål (Ommundsen, 2013; Quennerstedt, 2019; Sæle & Hallås, 2020).

2.3 Dybdelæring i en kroppsøvningsfaglig kontekst

2.3.1 Dybdelæring

Dybdelæring er et viktig konsept i pedagogikk, som har mottatt økende oppmerksomhet de siste årene. Begrepet kan spores tilbake til det tidlige 21. århundre, men det har fått mer tyngde i den pedagogiske verden, spesielt etter inkluderingen i Ludvigsen-utvalget og Fagfornyelsen i Norge (Østerlie, 2022). Utdanningsdirektoratet (2020a) definerer dybdelæring som:

«Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.»

Dette fanger essensen av dybdelæring: det handler om å utvikle og utdype kunnskap, forståelse og ferdigheter på en slik måte at de kan anvendes i forskjellige kontekster og situasjoner. Definisjonen understreker flere viktige aspekter ved dybdelæring. Først og fremst er det en prosess; det er noe som skjer gradvis over tid. Det handler også om å utvikle en varig forståelse, noe som antyder at dybdelæring strever etter å oppnå en type læring som vedvarer langt utover det øyeblikket kunnskapen først ble tilegnet (Birch et al., 2019). Dybdelæring er ikke bare relevant for ett fagområde; det handler også om å se sammenhenger mellom forskjellige fagområder. Dette krever en evne til å overføre kunnskap og ferdigheter fra én

sammenheng til en annen, noe som er en nøkkelkompetanse i et stadig mer komplekst og tverrfaglig samfunn (Østerlie, 2022). Et sentralt element i dybdelæring, som Utdanningsdirektoratets definisjon også fremhever, er refleksjon over egen læring. Dette innebærer en forståelse av egen læreprosess, hvilke metoder som fungerer best for den enkelte, og hvordan den tilegnede kunnskapen kan brukes i forskjellige sammenhenger. Videre innebærer det også en erkjennelse av at læring er en sosial prosess som ofte skjer i samarbeid med andre (Østerlie, 2022).

Et annet viktig aspekt ved dybdelæring er skillet mellom overflate- og dybdeprosessering. Overflateprosessering er preget av reproduksjon av kunnskap uten dyp forståelse eller anvendelse, mens dybdeprosessering innebærer en kritisk og kreativ engasjement med innhold som fører til meningsfull læring og anvendelse av kunnskap (Birch et al., 2019).

Forståelsen av dybdelæring i sammenheng med kjerneelementene gir en konkret retning for utdypning av kunnskap, ferdigheter og forståelse i et fagfelt (Birch et al., 2019).

Kjerneelementene representerer de mest sentrale og relevante aspektene ved et gitt fagområde og dermed definerer de hva som er viktigst for dybdelæringen å fokusere på (Østerlie, 2022). I henhold til Birch et al. (2019), er det tre hovedaspekter ved denne forståelsen. For det første legger kjerneelementene grunnlaget for hva som anses som viktig kunnskap, ferdigheter og forståelse i et gitt fagområde. Det gir dermed en retning for undervisning og læring ved å identifisere hva som er mest verdt å utforske i dybden. For det andre, fremhever de forbindelsen mellom dybdelæring og meningsfull læring. Kjerneelementene gir en kontekst for læring som hjelper elever å se relevansen og verdien av det de lærer, noe som er avgjørende for å oppnå dybde (Birch et al., 2019). For det tredje, understreker de behovet for en helhetlig tilnærming til dybdelæring. Kjerneelementene utgjør en integrert helhet, noe som betyr at for å oppnå dybdelæring, må elever ikke bare utvikle dybde i individuelle ferdigheter og kunnskapsområder, men også forstå hvordan disse elementene samhandler og påvirker hverandre (Østerlie, 2022). Å forstå dybdelæring i sammenheng med kjerneelementene innebærer derfor å fokusere på viktige aspekter av et fag, fremme meningsfull læring og oppnå en helhetlig forståelse av faget.

Det er viktig å merke seg at det i fagundervisning alltid må være en balanse mellom dybde og bredde. Selv om dybdelæring er viktig for å utvikle varig og overførbar kunnskap og

ferdigheter, er det også viktig å gi studenter en bred eksponering for ulike temaer, metoder og perspektiver innenfor et fagområde (Birch et al., 2019).

2.3.2 Dybdelæring i kroppsøvningsfaget

Dybdelæring i kroppsøvningsfaget er et sentralt tema som har fått økt oppmerksomhet i lys av Fagfornyelsen 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Her ble dybdelæring utpekt som et sentralt prinsipp for læring, noe som har bidratt til å fremheve viktigheten av dette begrepet i skolesammenheng (Østerlie, 2022).

Innenfor rammen av dette prinsippet gir Arnolds (1991) tredelte strukturingsmodell av læring 'om', 'i' og 'gjennom' bevegelse, et velegnet grunnlag for å undersøke dybdelæring i kroppsøvningsfaget (Birch et al., 2019). Modellen fremmer en forståelse av de forskjellige tilnærmingene til læring, og understøtter en mer omfattende og dypere forståelse av kroppsøvningsfaget. Forståelse 'om' bevegelse innebærer teoretisk kunnskap om kroppens funksjon, for eksempel hvordan ulike muskler jobber sammen for å utføre bestemte bevegelser, eller hvordan ulike aktivitetsnivåer påvirker pulsen. Selv om slik kunnskap kan være verdifull, er det ikke nødvendigvis avgjørende for å utvikle bevegelsesferdigheter (Birch et al., 2019). Læring 'i' bevegelse, derimot, dreier seg om å tilegne seg kunnskap gjennom aktiv praksis og direkte erfaring, som når elever lærer å kaste en basketball gjennom aktiv utførelse, ikke bare teoretiske studier. Denne tilnærmingen fremhever at ferdigheter ofte er best utviklet og internalisert i bevegelse (Birch et al., 2019). Den tredje dimensjonen, læring 'gjennom' bevegelse, er hvor motivasjon for læring ofte forsterkes av ytre effekter, som helsefordeler ved fysisk aktivitet. Et eksempel kan være at ved å løpe regelmessig forbedres kondisjon og hjertehelse. Det kan også omfatte å bruke fysisk aktivitet og bevegelse til å lære om samarbeid og kommunikasjon (Birch et al., 2019). Kunnskap om slike fordeler kan motivere til videre engasjement i aktiviteten. Imidlertid er det viktig å merke seg at denne tilnærmingen ofte er instrumentell, hvor bevegelse blir et middel til å oppnå et annet mål (Birch et al., 2019). Moe og Standal (2013) skriver at man skal være forsiktig med å prioritere læring om og gjennom bevegelse, fremfor læring i bevegelse. Samtidig fremhever Arnold fremhever at de tre læringsdimensjonene er integrerte og gjensidig avhengige, noe som antyder at en balansert tilnærming til alle tre kan bidra til en dypere forståelse og læring i kroppsøvningsfaget. Dette støtter et mer omfattende syn på dybdelæring, hvor elevene lærer å forstå, anvende og integrere ulike former for kunnskap innen kroppsøvningsfaget (Birch et al., 2019).

I kroppsøvingfaget kan dybdelæring forstås som utvikling av en dypere forståelse for hvilken betydning kunnskap og ferdigheter, som tilegnes i faget, har for resten av livet. Dette innebærer å utvikle fysisk-motorisk bevegelseskompetanse gjennom ulike aktiviteter og oppleve bevegelser som meningsfulle (Østerlie, 2022). Dybdelæring i kroppsøving handler ikke bare om å mestre ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, men også å forstå og kunne anvende prinsippene for bevegelse på en måte som muliggjør deltakelse i ulike aktiviteter og situasjoner. Det kan også innebære å utvikle evnen til å reflektere kritisk over egne bevegelser, og å kunne samarbeide og kommunisere med andre i ulike kroppslige aktiviteter. Ifølge Østerlie (2022) handler dybdelæring i kroppsøving om å skape en situasjon der elevene får anledning til å utforske, eksperimentere og lære på en dyp og meningsfull måte. Gjennom dybdelæring i kroppsøvingfaget skal elevene få mulighet til å utvikle sin fysisk-motoriske kompetanse, og samtidig få en dypere forståelse for betydningen av fysisk aktivitet for helse og trivsel.

Overgangen fra en individualisert læringsprosess til mer kollektive aktiviteter kan forstås ved å vurdere forholdet mellom bredde og dybde i kroppsøvingfaget. Disse begrepene trenger ikke nødvendigvis å være i motsetning til hverandre. Dybde knyttes til en dypere forståelse av et spesifikt emne eller en bestemt ferdighet, mens bredde refererer til et mangfold av erfaringer og ferdigheter (Østerlie, 2022). Denne forståelsen fører oss til anerkjennelsen av at en bred tilnærming til undervisning faktisk kan styrke dybdelæring. Ved å utsette elevene for ulike kontekster som krever bruk av samarbeidsprinsipper, kan vi utvide deres erfaringsrepertoar. Dermed kan bredden i undervisningen fungere som en katalysator for dybdelæring (Østerlie, 2022). Imidlertid viser forskning foretatt av Standal et al. (2020) at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. I deres artikkel «Ei mil vid og ein tomme djup» argumenterer forskerne for at innholdet ikke nødvendigvis er så bredt som metaforen antyder. Snarere, påpeker de at bredden manifesterer seg i formålene med undervisningen, fremfor i innholdet.

Sammen med dybdelæring tar kjerneelementene for seg fagets viktigste elementer. Kjerneelementene har som hensikt å fungere som et overordnet rammeverk som gir et helhetlig perspektiv på sentrale element i hvert fag. I kroppsøvingfaget er disse elementene «bevegelse og kroppslig læring», «deltakelse og samspill» og «uteaktiviteter og naturferdsel». Av disse finner vi at «bevegelse og kroppslig læring» omfatter motorisk læring og fagets

egenart, derfor er det interessant å utforske dette nærmere. Implementering av dybdelæring i kroppsøvningsfaget kan skje gjennom å fokusere på kjerneelementene i faget. Disse kjerneelementene gir retning til dybdelæringen og legger til rette for utvikling av grunnkompetanse i bevegelse over tid.

2.3.3 Dybdelæring, bevegelseslæring og kroppslig læring

Et av kjerneelementene i LK20 for kroppsøvningsfaget er kroppslig læring og bevegelse. Kjerneelementet "bevegelse og kroppslig læring" er et sentralt tema i kroppsøvningsfaget i LK20. Definisjonen fra Utdanningsdirektoratet (2020b) beskriver at elevene i faget skal utforske sin egen identitet og reflektere kritisk om forholdet mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Gjennom varierte bevegelsesaktiviteter, både alene og sammen med andre, skal elevene oppleve allsidig motorisk læring og utvikle kroppsbevissthet. Kroppsøvningsfaget skal gi rom for kroppslig læring gjennom lek, øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter, med fokus på å stimulere bevegelsesglede (Standal, 2019).

Kjerneelementet defineres som følger av Utdanningsdirektoratet:

«Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det er meget sannsynlig at kroppslig læring ble utviklet som en reaksjon mot det militære og instruksjonsbaserte perspektivet som tidligere har dominert kroppsøvningsfaget. Kroppslig læring er mer enn bare å være aktiv, utvikle maksimalt oksygenopptak, eller å utvikle ferdigheter i ballidretter (Birch et al., 2019). Det er en dypere prosess der elevene blir kroppslig dannet gjennom å erfare med egen kropp. I denne prosessen blir kroppen i bevegelse kunnskapsobjektet. Elevene utvikler kroppsbevissthet og reflekterer over sin egen kropp gjennom ulike aktiviteter og praksiser. Dette kan omfatte evnen til å øve på, kjenne etter og oppleve motgang, delta og utvikle ferdigheter, samt finne glede og mening med bevegelse (Birch et al., 2019). Vi ser et liknende konsept i arbeidene til Moser (2014) og Ommundsen (2016), der de fremhever en holistisk tilnærming til bevegelseslæring, som

involverer interaksjon med selvbevissthet og selvrefleksjon. Begrepet "bevegelse" er underforstått som en nødvendig forutsetning for kroppslig læring, selv om det ikke er uttalt eksplisitt i det første kjerneelementet (Birch et al., 2019). Imidlertid kan dette, hvis ikke forstått riktig, føre til at kroppsoving fortsetter å bli praktisert som et fag som kun er fokusert på aktivitet, i tråd med Quennerstedt (2013) sin beskrivelse av "happy, busy and good" praksis, uten videre læringsinnhold. Birch et al. (2019) poengterer at selv om det å ha det gøy og opprettholde et høyt aktivitetsnivå er viktig, inkluderer kroppslig læring også mange andre aspekter som er belyst i dette kapittelet.

Det er et mulig sprik mellom den formelle læreplanen, profesjonsutøvernes oppfatning og gjennomføring av den, og elevenes faktiske erfaringer (Goodlad et al., 1979; Birch et al., 2019). Dette kan skape konflikter i forhold til realiseringen av læreplanen. Det oppfattede læreplannivået, det vil si hvordan yrkesutøveren tolker styringsdokumentene, er det som potensielt har størst innflytelse på implementeringen av læreplanen (Goodlad et al., 1979). Autonomien på lokalt nivå kan være en styrke for tilpasning av kroppsovingsundervisning til lokale forhold, men kan også være en utfordring når profesjonsutøvere velger å prioritere og vektlegge fagets formål basert på egne oppfatninger. Forskning indikerer at det mange steder ikke undervises i tråd med den formelle læreplanen (Moen et al., 2018; Birch et al., 2019).

Kroppsovingsfaget har som mål å bidra til allmenndanningen, og skal vektlegge både kunnskap om kroppen og med kroppen. Kroppsovingsundervisningen skal foregå i en fysisk aktiv kontekst, men dette skjer innenfor en større læringskontekst der de også skal utvikle evnen til å reflektere over undervisningens innhold. En vesentlig del av fagets særegenhet er mangfoldet av bevegelsesaktiviteter, og derfor spiller motorisk læring en sentral rolle. Læreplanen for kroppsoving er tydelig på at alle elever må få muligheten til å utvikle sin motoriske kompetanse, men det er gjennomføringen av undervisningen som avgjør om dette faktisk blir realisert (Sæle og Hallås, 2020).

3.0 Teoretiske perspektiver

3.1 Teoretiske rammeverk

3.1.1 Dynamisk systemteori

Dynamisk systemteori (DST) har vært et betydelig bidrag til forståelsen av motorisk utvikling og læring (Thelen & Smith, 1994). Teorien forsøker å forklare sammenhengen mellom biologi og miljøforhold, som, basert på forskning, viser seg å være tett sammenbundet. Motorisk utvikling skjer i et samspill mellom flere faktorer. Individ, miljø og bevegelsesoppgaven er blant faktorene som bestemmer retningen av den motorisk utviklingen (Gallahue et al., 2012). I DST henger persepsjon og handling nøye sammen, og fokuset blir flyttet fra hvordan ting blir persipert til hva som blir persipert (Mathisen, 2006). Dette innebærer at oppgaven blir å finne informasjonen som er tilgjengelig, snarere enn å bearbeide informasjonen. DST legger vekt på spillet mellom person, miljø og oppgaven (Mathisen, 2006).

Individuelle faktorer i DST refererer til biologiske og interne forutsetninger som påvirker motorisk utvikling og læring (Gallahue et al., 2012). Dette inkluderer fysiske egenskaper som høyde og vekt, genetiske predisposisjoner, erfaringer, kognitive evner og selvoppfatning. Disse faktorene er unike for hvert individ og påvirker deres evne til å lære og utføre motoriske ferdigheter (Thelen & Smith, 1994). Oppgavefaktorer i DST refererer til de spesifikke kravene og målene som er forbundet med en gitt bevegelsesoppgave (Gallahue et al., 2012). Disse kan inkludere regler, instruksjoner, mål og vanskelighetsgrad for en bestemt bevegelsesoppgave. Oppgavefaktorer påvirker hvordan individet organiserer og tilpasser sine bevegelsesmønstre for å oppnå optimale resultater (Mathisen, 2006). Miljøfaktorer i DST omfatter både fysiske og sosiokulturelle aspekter som påvirker individets motoriske utvikling og læring (Gallahue et al., 2012). Fysiske faktorer inkluderer temperatur, underlag, lys og rom, mens sosiokulturelle faktorer inkluderer det psykososiale miljøet, sosiale verdier og klassemiljø. Miljøfaktorer kan enten fremme eller begrense individets evne til å utføre motoriske ferdigheter, avhengig av deres innvirkning på individets forutsetninger og oppgavekrav (Thelen & Smith, 1994). I DST er spillet mellom individ, oppgave og miljø kritisk for å forstå motorisk utvikling og læring (Mathisen, 2006). Hvert av disse elementene påvirker og blir påvirket av de to andre, noe som skaper en dynamisk og kontinuerlig prosess der individet tilpasser sine bevegelsesmønstre og ferdigheter (Haugen & Moen, 2016). For eksempel, når et individ står overfor en ny bevegelsesoppgave, vil de interne faktorene

(individ), sammen med de eksterne faktorene (oppgave og miljø), påvirke individets evne til å lære og mestre oppgaven (Thelen & Smith, 1994). Dette samspillet kan føre til at individet finner nye og innovative måter å tilpasse sine bevegelsesmønstre og strategier for å møte de spesifikke kravene i oppgaven og miljøet (Mathisen, 2006).

I dynamisk systemteori er begrepet selvorganisering et sentralt prinsipp som forklarer hvordan motorisk utvikling og læring skjer (Thelen & Smith, 1994). Selvorganisering refererer til prosessen der systemet av muskler, ledd og nervesystem organiserer seg selv uten ekstern påvirkning (Hopkins & Butterworth, 1997). Denne prosessen er ikke tilfeldig, men bestemmes av gitte betingelser eller rammer (Mathisen, 2006). Ifølge DST skjer motorisk utvikling gjennom selvorganisering som respons på endrede krav og betingelser, i oppgave eller miljø. Eksempler på dette kan være hastighet, kraft, balanse og koordinasjon (Mathisen, 2006). Når et individ står overfor en ny bevegelsesoppgave, vil systemet av muskler, ledd og nervesystem arbeide sammen for å finne den mest effektive og hensiktsmessige løsningen, gitt de eksisterende rammebetingelsene (Thelen & Smith, 1994). Selvorganisering er en adaptiv prosess som gjør at individet kan tilpasse seg til nye situasjoner og krav i deres motoriske utvikling (Hopkins & Butterworth, 1997). Denne prosessen innebærer en kontinuerlig endring og modifikasjon av bevegelsesmønstre for å oppnå optimale bevegelsesløsninger (Thelen & Smith, 1994). Selvorganisering er viktig i DST fordi det understreker individets evne til å tilpasse seg og lære nye motoriske ferdigheter uten nødvendigvis å trenge ekstern veiledning eller instruksjon (Hopkins & Butterworth, 1997). Dette betyr at motorisk utvikling og læring er en innebygd, naturlig prosess som er påvirket av individets egne forutsetninger og miljøet de befinner seg i (Thelen & Smith, 1994).

Videre viser selvorganisering at motorisk utvikling og læring er en kontinuerlig og dynamisk prosess som innebærer samspillet mellom individ, miljø og oppgave (Mathisen, 2006). Dette samspillet bidrar til at individet kontinuerlig justerer og tilpasser sine bevegelsesmønstre for å møte endrede krav og betingelser i deres motoriske utvikling (Haugen & Moen, 2016).

Rammebetingelser, eller "constraints", er vesentlige for å kunne tilpasse øvelser og øke eller redusere vanskelighetsgraden (Mathisen, 2006). Disse kan for eksempel endre underlag, løype eller tilføre ulike faktorer. DST understreker at utviklingen er probabilistisk, noe som betyr at ingenting er forutbestemt (Haugen & Moen, 2016). Samspillet mellom individ, miljø og bevegelsesoppgaver påvirker den motoriske utviklingen og læringen (Haugen & Moen, 2016).

3.1.2 OPTIMAL theory

OPTIMAL-teorien ble utarbeidet av Wulf og Lewthwaite i 2016, og fokuserer på faktorer som påvirker motorisk læring og utvikling. OPTIMAL-teorien er en forkortelse for «Optimizing Performance through Intrinsic Motivation and Attention for Learning», som på norsk betyr «optimalisering av prestasjon gjennom indre motivasjon og oppmerksomhet for læring». Formålet med teorien er å optimalisere motorisk læring. Det blir i teorien tatt hensyn til kompleksiteten og interaksjonen av faktorer som påvirker læring av motoriske ferdigheter. Teorien tar utgangspunkt i ulike vitenskapelige perspektiver som beskriver hvordan mennesker lærer og utvikler motoriske ferdigheter, og argumenterer for at det er behov for en helhetlig tilnærming for å identifisere en sammenhengende vei for motorisk læring. OPTIMAL-teorien understreker betydningen av mestringsforventning og selvbestemmelse for økt autonomi, samt å fokusere oppmerksomheten på eksterne mål fremfor interne når det kommer til bevegelse. Gode motoriske ferdigheter er fundamentale for å overleve og trives i verden, og danner grunnlaget for kroppslig, sosial og kulturell deltakelse. OPTIMAL-teorien kan være nyttig for lærere når det kommer til optimalisering av motorisk læring og prestasjon ved å skape de nødvendige betingelsene for optimal læring.

Motivasjon spiller en viktig rolle i motorisk læring og utvikling. Flere motivasjonsteorier legger vekt på kognisjon, mestringsforventning og opplevelse av autonomi som viktige faktorer. Å forbedre mestringsforventninger til elevene eller støtte deres behov for autonomi kan bidra til økt motorisk læring. Mestringsforventning omhandler en persons tro på at de kan utføre en oppgave. Tidligere erfaringer av mestring eller manglende mestring vil påvirke mestringsforventningen (Bandura, 1977).

Positive tilbakemeldinger, reduksjon av opplevd vanskelighet og endring av hvordan evner blir konseptualisert, kan forbedre utviklingen. Forskning viser at positive tilbakemeldinger har en positiv effekt på læring og motivasjon. Spesielt ved mestring av en oppgave vil positive tilbakemeldinger ha en større effekt enn kommentarer på mindre vellykkede utførelser. Positive tilbakemeldinger som indikerer at man har prestert bedre enn gjennomsnittet, kan bidra til å øke motivasjonen og læringen, samt redusere nervøsitet. Derimot kan negative tilbakemeldinger eller mangel på tilbakemeldinger hemme læring. Positive tilbakemeldinger øker også selvoppfatningen og selvtilliten til eleven, som videre øker motivasjonen til å lære og forbedre seg (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Oppfatning av oppgavens vanskelighetsgrad kan påvirke forventningene til egen prestasjon og dermed påvirke læringen. Oppgaver som oppleves som gjennomførbare og mulige å nå, kan øke mestringsforventningen, mens oppgaver som oppleves som vanskelige kan begrense læringen (Wulf & Lewthwaite, 2016). Videre kan hvordan eleven oppfatter egne evner påvirke motivasjon og prestasjon når det kommer til læring av motoriske ferdigheter (Plaks & Stecher, 2007). Elever som har tro på at deres ferdigheter kan forbedres gjennom øving, fokuserer mer på å lære og forbedre seg, og er mindre påvirket av negative kommentarer. Oppfatningen kan påvirkes av tilbakemeldinger og veiledninger, og veiledninger som fremmer en oppfatning om at ferdigheter kan forbedres, fører til bedre læring og utvikling. Studier har vist at positive følelser og forventninger kan øke motivasjonen til å utføre en oppgave og forbedre motorisk utvikling og læring. Forskning viser også at høyere forventninger til egen prestasjon kan føre til større innsats, bedre oppmerksomhet og konsentrasjon, økt glede ved oppgaven, mindre bekymring for egen mestring og mindre negativ affekt (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Autonomi er en viktig faktor når det kommer til motorisk læring og utvikling. Å gi elever kontroll over miljøet rundt dem kan tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov og øke motivasjonen i motorisk læring. Studier har vist at å gi valgmuligheter og autonomi kan forbedre ferdighetslæringen og ha en positiv effekt på læring, selv om disse valgene ikke nødvendigvis er direkte relatert til oppgaven (Deci & Ryan, 2008). Dette kan være valg som å velge musikk eller å velge hvor i rommet man vil øve. Når elever har kontroll over visse aspekter av bevegelsesaktiviteter, øker læringen og prestasjonen (Wulf & Lewthwaite, 2016). Studier viser at når individer får mulighet til å velge og kontrollere aspekter av læringssituasjonen, øker læringseffektiviteten. Selv tilfeldige valg kan ha positiv effekt på læring, og språkbruken i veiledninger kan påvirke læringseffektiviteten (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Autonomistøttende språk har også vist seg å være mer effektivt enn kontrollerende språk når det gjelder å øke læringen. Autonomistøttende språk kan gi deltakerne en følelse av valg og kontroll over hvordan de utfører oppgaven, noe som kan bidra til økt motivasjon og oppmerksomhet på utførelsen. Å bruke autonomistøttende språk vil for eksempel være å gi elevene valgmuligheter og rettlede dem til å finne sin egen måte å løse oppgaven på, istedenfor å gi direkte instruksjoner og å legge restriksjoner på hvordan oppgaven skal løses (Hooyman & Lewthwaite, 2014). Autonomistøtte kan gi deltakerne en følelse av kontroll over

situasjonen, øke motivasjon og interesse for oppgaven, og dermed øke selvtilliten og selveffektiviteten. Studier har vist at autonomistøtte kan redusere stress og negative følelser, og føre til bedre læring og utvikling (Wulf & Lewthwaite, 2016).

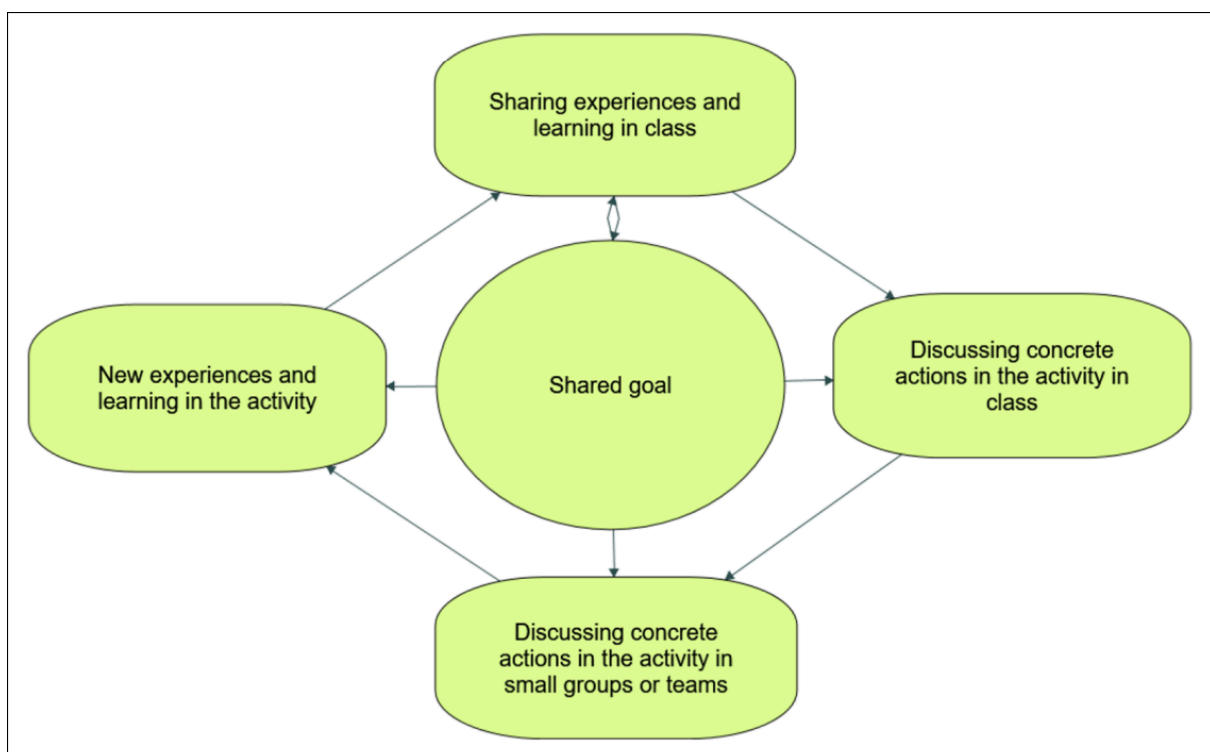
Forskning har vist at et eksternt fokus når det kommer til oppmerksomhet kan føre til bedre læring og prestasjon i motoriske ferdigheter. Eksternt fokus innebærer å rette oppmerksomheten mot omgivelsene, eller på selve utførelsen av bevegelsen, mens internt fokus innebærer å rette oppmerksomheten mot kroppens bevegelser eller deler av kroppen som er i bevegelse. Wulf og Lewthwaite (2016) undersøker hvordan oppmerksomhet påvirker utvikling og læring av motoriske ferdigheter. OPTIMAL-teorien peker på at eksternt fokus fører til bedre prestasjon på ulike områder som balanse, presisjon, bevegelseeffektivitet og bevegelsesform, uavhengig av alder, ferdighetsnivå eller funksjonsevne (Wulf & Lewthwaite, 2016). Ytre fokus fører til en mer automatisert kontrollprosess, hvor ubevisste, raske og refleksive kontrollprosesser skjer, mens et indre fokus fremmer en bevisst kontrollprosess som kan forstyrre de automatiske kontrollprosessene. Dette støtter hypotesen om begrenset bevegelseskontroll, som hevder at et internt fokus forårsaker "frysing" av frihetsgradene i det motorisk system, mens et eksternt fokus frigjør disse frihetsgradene (Wulf & Lewthwaite, 2016). Det viser seg også at eksternt fokus på effekten av bevegelsen fører til mer effektiv utvikling og læring. En mulig mekanisme for denne effekten kalles "self-invoking trigger", som antyder at å fokusere på kroppens bevegelser kan føre til ineffektiv aktivering av muskler og forstyrrelse av automatisering av bevegelsen. Forskning har også vist at fokus på kroppens bevegelser kan aktivere områder i hjernen som kan føre til suboptimal læring (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Forventninger til mestring, autonomi og eksternt fokus er viktig for å skape effektiv kobling mellom bevegelsesmål og handlinger, noe som kan føre til mer effektive nevralt forbindelser i hjernen og dermed støtte bedre prestasjon og læring. Wulf og Lewthwaite (2016) viser også til viktigheten av praktiske implikasjoner for å finne riktige tilnærminger til å øke positiv motivasjon og gjennom å rette oppmerksomheten mot effektive eksterne fokuser. Det beskrives av forfatterne to scenarier for læring, hvor det ene scenariet viser begrensninger i elevens selvtillit, motivasjon og evne til å fokusere på oppgavemålet, mens det andre scenariet gir valgmuligheter og positive tilbakemeldinger som øker selvtilliten og forventningene til egen prestasjon. Dette kombinert med instruert eksternt fokus kan fremme vellykket bevegelsesmønster og føre til en positiv syklus med overordnede positive konsekvenser for

læring og motivasjon. Wulf og Lewthwaite (2016) understreker viktigheten av små endringer i formuleringen av oppgaveinstruksjoner og tilbakemeldinger for å skape de nødvendige betingelsene for optimal læring i gitt bevegelsesoppgaver. Teorien kan derfor være verdifull for lærere som arbeider med å fremme motorisk læring og utvikling.

3.1.3 LER-modellen

LER-modellen er en pedagogisk modell som kan nyttes til å fremme læring gjennom erfaring og refleksjon, spesielt i kroppsøvningsundervisning. Modellen utviklet av Hovdal et al. (2021) baserer seg på en studie som omhandler sosial inkludering i kroppsøvningsundervisningen. LER-modellen er en sirkulær prosess der elevene lærer gjennom erfaring og refleksjon. Modellen består av fire hoveddeler: forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021).



Forberedelsesfasen består av en diskusjon mellom lærer og elever som skaper forbindelse mellom felles målet for aktiviteten og elevenes erfaringer. I denne fasen skal læreren fasilitere en diskusjon om et felles mål for aktiviteten, og elevene skal dele sine erfaringer og læring om temaet. I diskusjonene skal elevene være i sentrum, som førere av samtalen. Læreren skal passe på at diskusjonen opprettholder en konstruktiv retning. Dette ved å stille spørsmål og å komme med relevant informasjon. Det anbefales at en gjennomfører dette i en halvsirkel-

formasjon rundt læreren, for å øke sannsynligheten for at alle elever følger med (Hovdal et al., 2021). Læreren skal oppsummere og sammenfatte dette i en kort liste med forslag til konkrete handlinger som kan lede til målet.

Implementeringsfasen består av elevenes erfaring og læring i bevegelse, og lærerens observasjon og analyse av elevenes handlinger, med fokus på målet. Elevene deles inn i små grupper og bestemmer hvordan de skal implementere de konkrete handlingene inn i aktiviteten. Mindre grupper vil bidra til å sikre større inkludering og et opplevd tryggere miljø for elevene (Dyson and Casey, 2016). I tillegg vil elevene i større grad kjenne på et bidrag og ansvar til gruppen, med tanke på at deres rolle kommer tydeligere frem, og er unik og dermed nødvendig for å komplettere arbeidet i gruppen. Størrelsen på gruppene kan variere og gå ut over standardene som er satt for ulike spill og idretter. Læreren skal observere elevenes atferd og gi tilbakemeldinger som bidrar til å øke elevens bevissthet om hva som kreves for å oppnå målet (Hovdal et al., 2021).

Refleksjonsfasen innebærer en diskusjon mellom lærer og elever om hva som fungerte og hva som ikke fungerte i forhold til målet. Det kan være en individuell eller gruppebasert refleksjon, der elevene beskriver hva de gjorde, hva som fungerte, hva som ikke fungerte, og hva de kunne ha gjort annerledes. Læreren skal veilede refleksjonen og stille spørsmål som bidrar til å fremme forståelsen av hva som skjedde og hva som kan gjøres annerledes neste gang (Hovdal et al., 2021).

Anvendelsesfasen er når elevene og læreren diskuterer hvordan læringen fra timen er relevant for andre situasjoner i hverdagen deres (Hovdal et al., 2021). Dette kan omfatte overføring av læring fra kroppsøving til andre fag eller livssituasjoner. Elevene og læreren bør sammen lage en plan for hvordan de kan anvende læringen i andre situasjoner. Når elevene og læreren er fornøyde med målet i gruppene, blir de enige om et nytt felles mål, og prosessen starter på nytt. LER-modellen er en sirkulær prosess som kan gjentas for å forbedre elevenes forståelse og ferdigheter over tid (Hovdal et al., 2021).

LER-modellen legger vekt på at læring skjer gjennom erfaring og refleksjon, og at dette kan skje gjennom samspill og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter. Modellen kan i tillegg bidra til å fremme sosial inkludering i kroppsøving, gjennom å fokusere på felles mål og samarbeid (Hovdal et al., 2021). Gjennom bruk av LER-modellen har læreren en viktig rolle i å lede

diskusjonen og legge opp til refleksjon. I tillegg til at læreren skal observere og gi veiledning og tilbakemeldinger til elevene. Elevene har også et ansvar for egen læring i form av aktiv deltakelse i klassen.

3.2 Implementering av teoretiske rammeverk i kroppsøvfingsfaget

3.2.1 Implementering av DST i kroppsøvfingsundervisningen

Dynamisk systemteori (DST) er et viktig bidrag til forståelsen av motorisk utvikling og læring. DST vektlegger samspeilet mellom individ, oppgave og miljø, og fokuserer på persepsjon og handling i læring (Mathisen, 2006; Gallahue et al., 2012; Thelen & Smith, 1994). DST tar hensyn til individuelle faktorer som fysiske egenskaper, genetiske predisposisjoner, erfaringer, kognitive evner og selvoppfatning, samt oppgavefaktorer som spesifikke krav og mål knyttet til bevegelsesoppgaver. Miljøfaktorer inkluderer både fysiske og sosiokulturelle aspekter (Gallahue et al., 2012; Thelen & Smith, 1994).

Sentrale prinsipper i DST er selvorganisering og tilpasningsevne. Selvorganisering refererer til systemets evne til å organisere seg selv uten ekstern påvirkning, der muskler, ledd og nervesystem samhandler og tilpasser seg endrede krav og betingelser i oppgave og miljø (Hopkins & Butterworth, 1997; Thelen & Smith, 1994). DST har relevans i pedagogisk praksis, spesielt for lærere i kroppsøving, da det understreker betydningen av å gi elevene muligheten til å utføre generelle bevegelsesaktiviteter uten konstant lærerstyring. Dette gir elevene anledning til å øve og bli bevisste på sin egen læring, samtidig som det fremmer samarbeid blant elevene (Sæle og Hallås, 2020).

I implementeringen av DST i kroppsøvfingsundervisningen er det viktig for læreren å være oppmerksom på flere faktorer. Først og fremst må læreren være bevisst på hvordan de bruker og tilrettelegger det ytre læringsmiljøet. Dette innebærer å skape et miljø som støtter og utfordrer elevene i deres motoriske utvikling (Sæle og Hallås, 2020). Videre er det essensielt for læreren å observere hvordan elevenes kropper reagerer på de eksterne omgivelsene og ta hensyn til disse observasjonene i undervisningen (Sæle og Hallås, 2020). Samtaler med elevene om deres kroppslige erfaringer er også en viktig del av DST-implementeringen, da dette fremmer refleksjon og bevisstgjøring av egen læring (Sæle og Hallås, 2020). I tillegg til å tilrettelegge det ytre læringsmiljøet og ha samtaler med elevene, spiller lærerens rolle en avgjørende rolle i DST-perspektivet. Læreren bør legge til rette for et godt læringsmiljø som utfordrer elevene og stimulerer til nye bevegelsesløsninger (Mathisen, 2006). Læreren bør

også gi elevene individuelle oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger, slik at de kan lære motoriske ferdigheter mer effektivt og tilpasse seg ulike situasjoner og krav (Mathisen, 2006). En dyktig lærer og veileder stiller åpne spørsmål og gir løpende tilbakemelding tett på tidspunktet når elevene utfører øvelsene. Dette er viktig fordi mange av bevegelsene vi utfører er en del av vår tause kunnskap som kan være vanskelig å verbalisere. Ved å gi tett tilbakemelding kan læreren hjelpe elevene med å korrigere og forbedre sine bevegelsesmønstre (Mathisen, 2006). Å oppnå mestring og glede i kroppsøvningsfaget handler ikke nødvendigvis om å nå mestring på det høyeste nivået, men heller å legge til rette for undervisning som bidrar til økt mestring og glede ved å delta i aktivitetene som presenteres (Sæle og Hallås, 2020). Motivasjon spiller også en viktig rolle i læring og mestring av nye aspekter ved aktiviteter. Derfor er det viktig for læreren å gi elevene tilstrekkelig tid til praktisering og øving i et tilpasset og variert bevegelsesmiljø (Sæle og Hallås, 2020).

Implementeringen av DST i kroppsøvningsundervisningen innebærer å ta hensyn til prinsippene om samspill mellom individ, oppgave og miljø, selvorganisering og tilpasningsevne. Læreren spiller en sentral rolle i å tilrettelegge det ytre læringsmiljøet, observere elevenes kroppsreaksjoner, ha samtaler med elevene og gi individuell tilbakemelding og oppgaver. Gjennom DST-tilnærmingen kan kroppsøvningslærere legge til rette for en mer effektiv læring av motoriske ferdigheter og bidra til at elevene oppnår økt mestring, glede og motivasjon i aktivitetene de utfører (Mathisen, 2006; Sæle og Hallås, 2020).

3.2.2 Implementering av OPTIMAL theory i kroppsøvningsundervisningen

OPTIMAL-teorien, utviklet av Wulf og Lewthwaite (2016), legger vekt på aspektene ved motorisk læring og utvikling, og fokuserer på tre hovedelementer: mestringsforventninger, autonomi, og eksternt fokus. Denne teorien kan implementeres i en kroppsøvningsfaglig kontekst for å optimalisere motorisk læring og utvikling.

I en kroppsøvningsfaglig praksis er det viktig å implementere de tre elementene; mestringsforventning (Bandura, 1977), autonomi (Deci & Ryan, 2008) og eksternt fokus (Wulf & Lewthwaite, 2016), i lærings situasjoner for å skape en optimal læringsprosess. For eksempel kan lærere bruke positive tilbakemeldinger for å styrke elevens mestringsforventninger, gi elever valg og kontroll over deres læringsmiljø for å fremme autonomi, og instruere elevene til å fokusere på eksterne mål fremfor interne for å oppnå et

effektivt bevegelsesmønster (Wulf & Lewthwaite, 2016). OPTIMAL-teorien understreker også betydningen av en ekstern oppmerksomhetsfokus i motorisk læring. Et eksternt fokus innebærer å rette oppmerksomheten mot omgivelsene eller på utførelsen av bevegelsen, fremfor kroppens bevegelser eller deler av kroppen som er i bevegelse. Wulf og Lewthwaite (2016) indikerer at en ekstern oppmerksomhetsfokus fører til bedre prestasjon på ulike områder som balanse, presisjon, bevegelseeffektivitet og bevegelsesform, uavhengig av alder, ferdighetsnivå eller funksjonsevne. I kroppsøvingspraksis kan dette oversettes til instruksjoner som fokuserer på utfallet av bevegelsen, som for eksempel å treffe ballen med et bestemt område av racketen i tennis, fremfor kroppens bevegelse, som å bevege håndleddet på en bestemt måte.

I en praksiskontekst kan lærere implementere disse prinsippene ved å gi studentene mer kontroll over læringsprosessen, ved å tilby valg og oppmuntre til egen oppdagelse. I tillegg bør lærere tilby positiv tilbakemelding og oppmuntre til mestringsstro for å forbedre motivasjon og selvoppfatning. Videre kan oppmerksomhetens fokus styres mot ytre mål heller enn kroppens bevegelser for å fremme mer effektiv motorisk læring. Som et eksempel kan lærere i kroppsøving gi studentene valget mellom ulike treningsmetoder eller aktiviteter, tilby tilpassede oppgaver som studentene opplever som gjennomførbare, gi konstruktiv og positiv tilbakemelding som styrker mestringsforventningen, og instruere studentene til å fokusere på ytre effekter av bevegelsene deres (f.eks. plasseringen av ballen i stedet for bevegelsen av armen i volleyball). Dermed kan lærere anvende OPTIMAL-teorien for å støtte motorisk læring og utvikling på en mest mulig effektiv måte.

3.2.3 Implementering av LER-modellen i kroppsøvingsundervisningen

LER-modellen, utviklet av Hovdal et al. (2021), er en pedagogisk modell designet for å fremme læring gjennom erfaring og refleksjon, spesielt i kontekst av kroppsøvingsundervisning. Denne modellen fremhever en syklisk prosess som består av fire trinn: forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse.

Forberedelse er det første trinnet, som innebærer en dialog mellom lærer og elever der de sammen knytter aktiviteten til felles mål og tidligere erfaringer. Læreren leder samtalen, samtidig som de sørger for at elevens stemme er sentral. Læreren sørger også for å oppsummere diskusjonen i en liste over konkrete handlinger for å nå målet (Hovdal et al., 2021). Implementeringstrinnet involverer elevenes fysiske engasjement i aktiviteten, der de

prøver ut de konkrete handlingene de diskuterte i forberedelsesfasen. Læreren observerer og analyserer elevenes aktivitet, med et spesielt fokus på hvordan de jobber mot det felles målet (Hovdal et al., 2021). Refleksjonstrinnet gir rom for elevene, enten individuelt eller i grupper, til å tenke over hva som fungerte og hva som ikke gjorde det i forhold til målet. Læreren veileder denne prosessen ved å stille spørsmål som fremmer elevenes forståelse (Hovdal et al., 2021). Anvendelsesfasen gir en mulighet for elevene og læreren til å diskutere hvordan den nylig tilegnede kunnskapen og ferdighetene kan brukes i andre situasjoner i hverdagen. Dette stadiet fremhever viktigheten av å overføre det man har lært i kroppsøving til andre livssituasjoner (Hovdal et al., 2021).

I praksis kan LER-modellen implementeres i kroppsøving ved å strukturere undervisningen rundt disse fire trinnene. For eksempel, i begynnelsen av timen, kan læreren lede en diskusjon om dagens mål og hvordan tidligere erfaringer kan informere dagens aktiviteter. Deretter kan elevene dele opp i små grupper og prøve ut aktivitetene, med læreren som observerer og gir tilbakemelding. Etter aktiviteten, kan læreren lede en refleksjonsøkt, før de sammen diskuterer hvordan dagens lærdom kan anvendes i andre sammenhenger. Gjennom hele prosessen har læreren en sentral rolle i å fasilitere læring og refleksjon, mens elevene er aktivt engasjert i deres egen læring (Hovdal et al., 2021). Gjennom å fremme aktiv deltakelse, felles målsetning og kontinuerlig refleksjon, kan LER-modellen styrke læringsutbyttet i kroppsøving. I tillegg bidrar modellen til å fremme sosial inkludering ved å understreke samarbeid og felles ansvar i læringsprosessen (Hovdal et al., 2021).

3.2.4 En sammenfatning av de tre teoretiske rammeverkene

Dynamisk systemteori (DST), OPTIMAL-teorien, og LER-modellen fremstår som komplementære i deres tilnærming til å fremme motorisk læring og utvikling i kroppsøvingundervisningen. En sammenfatning av de tre teoretiske rammeverkene gir en forståelse for hvordan pedagogisk praksis i kroppsøving kan bygge på disse rammeverkene for å optimalisere studenters læring og utvikling i kroppsøvingsfaget.

DST understreker samspillet mellom individ, oppgave, og miljø i motorisk utvikling og læring (Mathisen, 2006). Dette rammeverket påpeker viktigheten av selvorganisering, hvor individet tilpasser seg og lærer nye motoriske ferdigheter i respons til endrede krav og betingelser i oppgave og miljø (Hopkins & Butterworth, 1997). OPTIMAL-teorien legger vekt på mestringsforventninger, autonomi, og ekstern fokus i motorisk læring og utvikling

(Wulf & Lewthwaite, 2016). Disse elementene understreker betydningen av å gi positiv tilbakemelding, gi elever valg og kontroll over deres læringsmiljø, og å instruere elevene til å fokusere på effekten av deres bevegelser heller enn på bevegelsene selv. LER-modellen er en pedagogisk modell som fremmer læring gjennom erfaring og refleksjon, ved å strukturere læringsprosessen i fire trinn: forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021).

En integrasjon av disse tre rammeverkene i kroppsøvningsundervisningen kan innebære å gi elever muligheter til å eksperimentere med forskjellige bevegelser, samtidig som de oppfordres til å reflektere over deres egen læring. Læreren kan understøtte denne prosessen ved å tilrettelegge et læringsmiljø som oppmuntrer til selvorganisering, gir positiv tilbakemelding som styrker mestringsforventningene, og ved å veilede elever til å fokusere på ytre faktorer ved deres bevegelser (Mathisen, 2006; Wulf & Lewthwaite, 2016). Læreren kan også strukturere undervisningen rundt LER-modellens fire trinn, for å fremme en kontinuerlig prosess av forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021). I samsvar med DST, kan læreren være bevisste på hvordan å tilrettelegge det fysiske og sosiokulturelle læringsmiljøet, og observere hvordan elevenes kropper reagerer på de eksterne omgivelsene. I tråd med OPTIMAL-teorien, kan læreren gi løpende tilbakemelding som styrker elevers mestringsforventninger, og gi elevene muligheten til å ta avgjørelser som fremmer autonomi og eksternt fokus. Ved å følge LER-modellens trinn, kan læreren sikre at elevene har tid til forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021; Wulf & Lewthwaite, 2016; Mathisen, 2006).

Således, en helhetlig tilnærming til pedagogisk praksis i kroppsøving kan integrere prinsipper fra DST, OPTIMAL-teorien, og LER-modellen for å fremme motorisk læring og utvikling. Dette innebærer å legge til rette for et læringsmiljø som støtter selvorganisering, gir positiv tilbakemelding, fremmer autonomi, har et eksternt fokus, og legger vekt på refleksjon og anvendelse. En slik tilnærming kan optimalisere motorisk læring og utvikling hos elever i kroppsøvningsundervisningen (Hovdal et al., 2021; Wulf & Lewthwaite, 2016; Mathisen, 2006).

4.0 Metode

I dette kapittelet presenteres metodevalgene som er foretatt i denne studien. Her beskrives de ulike beslutningene som er tatt knyttet til forskningsdesign, intervensjon, metodiske vurderinger, utvalg, datainnsamling og analyse. Videre diskuteres studiens troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, samt etiske vurderinger som er tatt i betraktning under forskningsprosessen.

4.1 Forskningsdesign

Hensikten med denne studien er å undersøke om en dynamisk undervisningspraksis, som bygger på de teoretiske rammeverkene OPTIMAL-teorien og LER-modellen, kan bidra til å fremme dybdelæring hos elever på 10. trinn. Studien bygger på intervensjon hvor de teoretiske rammeverkene ligger til grunn for utarbeidelsen av undervisningsopplegget. Intervensjonen startet opp i februar 2023 og hadde en varighet på 3 uker. Gjennomførelse av intervensjonen ble gjort i en 10. klasse. Datainnsamlingen ble deretter gjennomført i form av intervju fortløpende etter at intervensjonen var avsluttet.

4.2 Intervensjon

Utførelse av intervensjonen foregikk i februar 2023. I forkant av denne perioden ble det planlagt et undervisningsopplegg som skulle implementeres i en klasse på 10. trinn i Rogaland. Denne klassen utgjorde studiens intervensjonsgruppe. Undervisningsopplegget ble gjennomført i regi av forsker, med tema frisbee. Studien hadde ingen kontrollgruppe. Intervensjonen hadde et tidsspenn på tre uker. I løpet av de tre ukene ble intervensjonen gjennomført i 4 doble kroppsøvingstimer, hvor hver kroppsøvingstime hadde en varighet på 90 minutter (inkludert garderobetid).

4.2.1 Forberedelse

Planlegging av intervensjonen ble gjennomført i forkant av implementeringen. Innholdet i intervensjonen ble planlagt med forankring i de tre teoretiske rammeverk: Dynamisk Systemteori (DST), OPTIMAL-teorien, og LER-modellen. Disse rammeverkene bidro hver til et spesifikt aspekt av undervisningsstrukturen.

DST tjente som grunnlag for design, tilpasning, og justering av oppgaver både før og under kroppsøvingstøktene. Denne tilnærmingen understreket samspillet mellom individ, oppgave,

og miljø, og bidro til å fremme selvorganisering hos elevene (Mathisen, 2006). OPTIMAL-teorien styrte tilnærmingen til veiledning og tilbakemelding fra lærer til elev. Ved å fokusere på mestringsforventninger, autonomi, og eksternt fokus, oppmuntret dette rammeverket til en læringsprosess som styrket elevens tro på egne evner, ga dem kontroll over sitt eget læringsmiljø, og veiledet dem til å fokusere på effekten av deres bevegelser heller enn på bevegelsene selv (Wulf & Lewthwaite, 2016). LER-modellen ble benyttet som struktur for undervisningen, spesielt i forhold til diskusjoner underveis i oppgavene. Denne pedagogiske modellen fremmet læring gjennom erfaring og refleksjon, og strukturerte læringsprosessen i fire trinn: forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021).

4.2.2 Undervisningspraksisens struktur

Undervisningspraksisen for intervensjonen ble designet gjennom en dynamisk tilnærming, med grunnlag i Dynamisk Systemteori (DST), LER-modellen og OPTIMAL-teorien. Tilnærmingen har likhetstrekk med en induktiv undervisningsmetode og skiller seg fra den mer tradisjonelle tilnærmingen til motorisk læring ved å legge vekt på elevens aktive utforskning fremfor preskriptive instruksjoner fra læreren (Davids et al., 2008).

I tråd med DST, ble undervisningsmetoden utformet på en slik måte at det ble lagt til rette for utforskning med ulike løsninger for bevegelse for å oppnå målet med en gitt oppgave (Mathisen, 2006). LER-modellen ble benyttet til å organisere elevens diskusjon og refleksjon gjennom en tilnærming til de fire fasene av forberedelse, implementering, refleksjon, og anvendelse (Hovdal et al., 2021). Intervensjonstimer begynte med en forberedelsesfase hvor elevene ble presentert for aktiviteten, fulgt av implementeringen der de utførte aktiviteten med fokus på læringsmålene. Under denne fasen ga læreren tilbakemelding og veiledning, i tråd med OPTIMAL-teorien, som fremhever betydningen av positiv tilbakemelding og styrking av mestringsforventninger (Wulf & Lewthwaite, 2016). Refleksjonsfasen involverte diskusjon angående bevegelsesoppgaver med et eksternt fokus, samt muligheter for endring i miljøet for å justere oppgavens vanskelighetsgrad. Elevens oppmerksomhet ble dermed rettet mot effekten av deres bevegelser heller enn på bevegelsene selv, noe som er konsistent med prinsippene i OPTIMAL-teorien (Wulf & Lewthwaite, 2016). Dette ble fulgt av anvendelsesfasen, der diskusjonen dreide seg om å skape relevans for læringen og hvordan denne kunne anvendes i andre sammenhenger, noe som korresponderer med det siste trinnet i LER-modellen (Hovdal et al., 2021).

4.2.3 Valg av tema

Valg av tema bruk i intervensjonen falt på frisbee. Som tidligere forskning viser dominerer ballspill og grunntrening innholdet i kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018; Standal, 2020). Grunnlaget for valget av frisbee som tema ligger på ønske om å skape variasjon og kontrast til en typisk og tradisjonell kroppsøvingsundervisning. Det kommer frem i artikkelen til Moen et al. (2018) at et stort flertall både liker og ønsker ballspill i kroppsøvingsundervisning. Ballspill som fotball og håndball er i tillegg populære fritidsaktiviteter blant norsk ungdom, noe som indikerer et relativt høyt ferdighetsnivå i disse idrettene. Samtidig skaper dette nivåforskjeller, der idrettsaktive elever som trener flere ganger i uken vil ha et høyt ferdighetsnivå i den gitte sporten, mens de som ikke deltar i organisert idrett sannsynligvis vil ha et relativt lavt nivå. Dette kan bidra til marginalisering av disse elevene som ikke nødvendigvis har naturlig talent i eller interesse for ballidrett (Redelius & Larsson, 2010). Samtidig blir det fremhevet kompetansemålene for kroppsøvingfaget at elevene skal utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Frisbee beskrives gjerne som en *nyere* aktivitet, som medfører en sannsynlighet for at aktiviteten ikke har dominert undervisningspraksisen i kroppsøvingfaget. Med dette som bakgrunn ble frisbee valgt for å skape større variasjon i undervisningen og legge til rette for at elevene starter på et jevnere nivå. Både variasjon og muligheten for mestringsforventning (Bandura, 1977) er faktorer som kan fremme motivasjon hos elevene.

4.2.4 Innhold

De fire intervensjonstimene i kroppsøving inneholdt ulike aktiviteter av frisbee. I to av timene ble det gjennomført to ulike aktiviteter, den andre timen bestod av en aktivitet, mens den siste timen var elevstyrt. Aktivitetene for intervensjonstimene ble valgt med utgangspunkt i å skape variasjon i innholdet. Der ulike spill og aktiviteter danner en naturlig skifte i fokusområdet for læringsarbeidet.

I løpet av den første intervensjonstimen (se vedlegg 4) ble det gjennomført aktiviteter som frisbeebowling og kjegle-jo med frisbee. Kroppsøvingsundervisningen fant sted innendørs i idrettshallen tilhørende ungdomsskolen. Elevene arbeidet gruppevis med de tildelte oppgavene. Læringsmålet for timen var å utvikle ferdigheter for kast av frisbee med fokus på eksterne faktorer. Elevene ble underveis i oppgavene veiledet i å fokusere på det punktet de ønsker å treffe. Videre omhandlet diskusjonen betydningen av vinkel på frisbeen for kastet.

Elevene fikk også spørsmål om hvordan de kan gjøre justeringer i miljøet for å endre vanskelighetsgraden på oppgaven. Etter gjennomføring av de to aktivitetene ble elevene spurt om opplevde forskjeller i aktivitetene, samt om eksisterende prinsipper for de implementerte aktivitetene er gjeldende for andre aktiviteter eller spill.

Andre intervensjonstimen (se vedlegg 6) ble kroppsøvingundervisningen avholdt utendørs på skolens kunstgressbane. Elevene ble inndelt i fire lag, hvor to og to lag konkurrerte mot hverandre i spillet Ultimate frisbee. Spillereglene samt læringsmål ble gjennomgått innledningsvis. Målet for timen var å lære og utvikle kast av frisbee i samspill med andre. Elevene ble veiledet til å fokusere på å treffe foran medspilleren de ønsker å sende pasningen til. I tillegg ble de veiledet til å trene på å bevege seg for å finne åpne rom i spillet, for å gjøre seg ledig og spillbar for medspillerne. Spørsmål elevene ble stilt under diskusjonene omhandlet hvor og hvordan det er fordelaktig å plassere og bevege seg i forhold til medspillere, hvor det er hensiktsmessig å fokusere for å treffe ønsket mål, samt hvordan de kan gjøre endringer i spilleregler eller miljø for å tilpasse vanskelighetsgraden i aktiviteten. Avslutningsvis fikk elevene refleksjonsspørsmål angående hvilken relevans de opplever at det de har lært i undervisningstimen kan ha i andre kontekster i livene deres. Ett eksempel på refleksjonsspørsmål er: «Hvordan kan denne måten å jobbe på være relevant i andre sammenhenger utenfor bevegelsesaktiviteter?».

Den påfølgende timen (se vedlegg 5) ble gjennomført innendørs i idrettshallen. Elevene ble delt i grupper fordelt på to 1/3-baner. I denne kroppsøvingstimen fokuserte vi på aktivitetene frisbeegolf og discathon, med en jevn fordeling av tid mellom de to aktivitetene. Læringsmål for timen var presisjon av kast med frisbee, med fokus på spinn på frisbeen. Elevene fikk veiledning i å skape rotasjon på frisbeen. Spørsmål som ble diskutert i klassen omhandlet betydningen av spinn på frisbee, i tillegg til hvordan å tilpasse vanskelighetsgrad gjennom manipuleringer av miljø. Videre reflekterte elevene over hvilke paralleller de kan trekke fra læring av frisbee, og de to aktivitetene, til andre aspekter av livet.

Den fjerde og siste intervensjonstimen (se vedlegg 7) fant sted igjen innendørs i idrettshallen. I løpet av denne undervisningstimen arbeidet elevene i grupper for å utvikle og skape egne aktiviteter ved hjelp av frisbee. Elevene hadde relativt frie tøyler, hovedsakelig begrenset av stedet og tilgjengelig utstyr. Flere hentet inspirasjon fra oppgaver og aktiviteter benyttet i de tidligere kroppsøvingstimen under intervensjonen. Etter å ha utviklet og prøvd ut de

konstruerte aktivitetene, roterte elevene slik at de gjennomførte hver gruppes aktivitet. Læringsmålene for ble definert av hvert lag. Elevene ga hverandre tilbakemeldinger.

4.2.5 Eksempel på en intervensjonstime

Målet med undervisningen i den andre intervensjonstimen (se vedlegg 5) i kroppøving var å lære og videreutvikle presisjon i kast med frisbee. Spesielt for denne timen var fokus på å trene på og utvikle spinn i kastet. Begrunnelser for dette læringsmålet ligger videreutvikling av motoriske ferdigheter i kast av frisbee. Spinn i kastet vil skape større rotasjon og dermed stabilitet i frisbeen, som videre bidrar til større presisjon.

Kompetansemål:

- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
- bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre
- anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger

Læringsmålet for timen var: «Lære presisjon av kast med frisbee, med fokus på spinn».

Læringsmålet fokuserer på utvikling av spesifikke motoriske ferdigheter som reflekteres i det første kompetansemålet. Øving av denne ferdigheten i varierte bevegelsesaktiviteter med frisbee, kan bidra til at elevene utvikler ferdigheter og mestring. Det andre kompetansemålet relateres til kroppøvingspraksisens struktur hvor elevene jobber og samarbeider i grupper. Her legges det til rette for at elevene kan dele sine erfaringer og veilede hverandre, slik at dette kan bidra til læring og utvikling. På samme måte trekkes det tredje og siste kompetansemålet inn. Elevene skal i timen jobbe sammen og er derfor nødt for å samarbeide. Dette legger føringer for at om elevene skal mestre oppgaver sammen, så må de inkludere hverandre uavhengig av ferdighetsnivå og tidligere erfaringer. Undervisning sikter på å ta hensyn til ulike elevforutsetninger, samt å legge til rette for at alle elever har mulighet til å bidra i læringsarbeidet.

Intervensjonstimen bestod av totalt to aktiviteter; frisbee golf og discathon. Frisbeegolf er en aktivitet som baserer seg på de samme prinsippene som vanlig golf, bare med bruk av frisbee og en metallkurv som mål. Akkurat som golf er målet med spillet å få frisbeen fra start til

kurven med færrest mulig kast. Discathon ligner noe på frisbeegolf, bare at i dette spillet er målet å fullføre en gitt bane på kortest mulig tid. I discathon er banen definert av en startplass og en målsone. Banen inneholder i tillegg ulike hinder som frisbeen må gjennom.

Undervisningstimen ble initiert i forberedelsesfasen, i tråd med LER-modellen (Hovdal et al., 2021), hvor forskeren og elevene samlet seg i en sirkel for å introdusere aktiviteten og læringsmålene. Elevene ble deretter organisert i lag, signaliserende overgangen til implementeringsfasen. Lagene fikk i oppgave å konstruere banen for deres frisbeegolf, og etter ferdigstillingen av banen, påbegynte elevene spillet. I løpet av denne fasen, tilbød forskeren veiledning til elevene, som blant annet omhandlet hvordan man skaper rotasjon på frisbeen og hvordan man retter fokus mot det ønskede målet. Denne formen for veiledning er i tråd med prinsippene fra OPTIMAL-teorien, som understreker viktigheten av et eksternt fokus under motorisk læring (Wulf & Lewthwaite, 2016). Etter omtrent 10-15 minutters spill, ble elevene samlet for refleksjonsfasen, som igjen er i overensstemmelse med LER-modellen (Hovdal et al., 2021). Forskeren styrte diskusjonen ved å stille spørsmål omkring betydningen av rotasjon for kastet av frisbeen, med hensikt å oppmuntre elevene til å reflektere over sine erfaringer. Diskusjonen utviklet seg til å fokusere på mulige tiltak for å nå læringsmålene, samt hvordan de kunne justere betingelsene i oppgaven eller miljøet for å tilpasse vanskelighetsgraden optimalt for hvert lag. Etter diskusjonen, fortsatte spillet og lagene implementerte de identifiserte tiltakene. Denne prosessen ble gjennomført to ganger gjennom timen, henholdsvis 10-15 minutter inn i hver aktivitet. Overgangen fra frisbeegolf til en annen aktivitet, discathon, ble også ledsaget av en diskusjon, hvor elevene reflekterte over de implementerte endringene før de ble introdusert for den neste aktiviteten. Etter fullføring av begge aktiviteter, ble undervisningen avsluttet med en diskusjon i anvendelsesfasen, igjen i overensstemmelse med LER-modellen (Hovdal et al., 2021). Diskusjonen fokuserte på hva elevene hadde lært fra timen, relevansen av de tilegnede ferdighetene og bevegelsesprinsippene for andre aktiviteter, og om noen av læringselementene kunne relatere seg til deres liv utenfor fysisk aktivitet.

I denne undervisningstimen ble det lagt vekt på å gi elevene muligheter for å tilpasse aktivitetene og utfordringene basert på deres egne ferdigheter og behov. Med formål om å tilrettelegge for en mer inkluderende og engasjerende læringsopplevelse, hvor elevene kan oppleve mestring og utvikling på deres eget nivå. Ved å gi elevene ansvar for å tilpasse og

skape sine egne aktiviteter, dannes mulighet for involvering i læringsprosessen og dypere forståelse for hvordan ulike faktorer kan påvirke deres prestasjoner og læring.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien ble kvalitative forskningsintervjuer valgt som metode for datainnsamling. Dette grunnet et ønske om innsikt i informantenes livsverden relatert til deres læring og erfaring før og etter intervensjonen, beskrevet fra deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuets hovedformål var derfor å få innsikt i informantenes erfaringer og læring (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kvalitative forskningsintervjuet baserte seg på en samtale mellom forsker og informant, med mål om å utvikle kunnskap om en spesifikk tematikk knyttet til studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018).

Studiets genererte kunnskap kan betraktes som intersubjektiv. Dette innebærer at kunnskapen blir konstruert gjennom interaksjon mellom forsker og informant, forsker og leser, samt mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien kunne samspillet mellom forsker og informant ses som grunnlaget for kunnskapsutvikling, med hovedfokus på å forstå betydningen av informantenes opplevelser og synspunkter relatert til temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren skulle være oppmerksom og interessert i det informanten uttrykte, men også i det som ikke ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det fysiske møtet mellom forsker og informant under intervjuet muliggjorde observasjon av informantens ikke-verbale kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ga forskeren muligheten til å stille oppklarende spørsmål, avklare eventuelle misforståelser og utforske temaet mer inngående (Drageset, 2011). På denne måten kunne forskeren innhente informasjon som forenklet tolkningsprosessen. Intervjuet kunne også være en læringsopplevelse for både forsker og informant, der informantene kunne bli klar over nye aspekter ved temaet, som videre satte i gang en refleksjonsprosess hos dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuformatet i denne studien var semi-strukturert. Noe som innebærer en fleksibel tilnærming basert på åpenhet for å justere spørsmålene i intervjuguiden og inkludere nye spørsmål underveis (Thagaard, 2018). Dette muliggjorde oppdagelsen av uventet informasjon eller temaer som forskeren ikke hadde forutsett, men som kunne ha relevans for videre undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å opprettholde

en åpenhet i intervjuet, kunne informantenes refleksjoner og beskrivelser av egne erfaringer bidra til å klargjøre den overordnede forståelsen av fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtalens tematikk var fastlagt i intervjuguiden på forhånd, men rekkefølgen for når spørsmålene skulle stilles var ikke bestemt og kunne tilpasses etter hva som føltes naturlig i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). På denne måten kunne forskeren skape rom til informantens refleksjoner samtidig som samtalen holdt seg innenfor det tematiske rammeverket som var nødvendig for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018).

4.4 Utvalg og rekruttering

Valg av sted for intervensjon falt på en ungdomsskole i Rogaland. Med godkjenning fra ledelsen på ungdomsskolen og kontaktlærer, overtok forsker kroppøvingstimene i en klasse på 10. trinn. Intervensjonen ble implementert i elevenes ordinære kroppøvingundervisning, og fulgte klassens normale timeplan. Videre informerte forsker intervensjonsgruppens kontaktlæreren om studiens praktiske forløp, samt delte ut samtykkeskjema til gruppen. Av de 26 elevene i klassen var det ... som signerte ja på å delta i intervjuet. Grunnet fravær eller skader som utelukket deltakelse i intervensjonen skjedde en naturlig eksklusjonsprosess, som resulterte i 9 aktuelle informanter.

4.5 Datainnsamling

Før datainnsamlingsprosessen kunne påbegynnes, måtte det sendes inn en søknad til Kunnskapssektorens tjenestelevnerådør (Sikt) og søknaden måtte godkjennes. Etter at søknaden ble akseptert (vedlegg 1), kunne forskeren begynne arbeidet med å rekruttere informanter og deretter sette i gang intervjuprosessen.

4.5.1 Intervjuprosessen

I denne studien var det totalt ni informanter, alle elever fra intervensjonsgruppen. Møtene mellom forsker og informant fant sted på skolen der den aktuelle klassen befant seg, i et grupperom i nærheten av elevenes klasserom. Hvert intervju hadde en varighet på 15 minutter, noe som var avtalt med informantene på forhånd. Intervjuene startet med en kort orientering om intervjuprosessen, siden samtykkeskjemaet (vedlegg 2) allerede var signert. Informantene ble i tillegg informert om muligheten til å trekke seg når som helst gjennom og i etterkant av intervjuet. Deretter ble det oppnådd enighet om å ta opp lyden ved hjelp av Nettskjema-diktafonappen.

Samtalene som utgjorde intervjuene ble utført mellom forskeren og informantene. Intervjuet fulget en semi-strukturert tilnærming ved hjelp av en forhåndsutformet intervjuguide (se vedlegg 3). Guiden fungerte som et hjelpemiddel for å opprettholde samtaleflyten, samtidig som den tillot rom for relevante avsporinger, klargjøringer og oppfølgingsspørsmål (Drageset, 2011; Thagaard, 2018). I tillegg til å fremme god interaksjon under intervjuene hadde intervjuguiden som formål å opprettholde studiens teoretiske relevans i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden var teoridreven, som vil si at intervjuet er strukturert av bestemte teoretiske rammeverk. Teorien brukes som et fundament i utformingen av intervjuguiden. Tilnærmingen bidrar til å sikre at intervjuet fokuserer på spesifikke temaer som er relevante for undersøkelsen. I tillegg fungerer de teoretiske rammeverkene som retningsstyrende i analysen av datamaterialet. Teoridreven intervjuguide gir en systematisk tilnærming til innsamlingen av data. Formålet med en teoridreven intervjuguide er å utforske et eller flere fenomen i lys av eksisterende teorier. Dette for å utvide teorier gjennom innsamling av empirisk data. Utformingen bidrar til å støtte eller avkrefte teoretiske antakelser, eller skape nye innsikter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle de ni intervjuene ga verdifull informasjon for forskeren, og informantene viste seg å være positive og engasjerte i varierende grad i forhold til temaet. Før hvert intervju ble avsluttet fikk informantene mulighet til å tilføye ytterligere kommentarer til det som allerede var blitt diskutert, og deretter takket for deres deltakelse.

4.5.2 Transkripsjon

Det ble besluttet å gjennomføre intervjuene med lydopptak for å skape en så autentisk samtalekontekst som mulig mellom forsker og informant. For å unngå distraksjoner, ble det bestemt at det ikke skulle tas notater underveis i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Dette bidro til at forskeren kunne opprettholde full konsentrasjon og aktiv deltakelse gjennom samtalen for å sikre et effektivt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018).

Lydopptakene ble gjort ved bruk av appen Nettskjema-diktafon på forskerens mobiltelefon. Nettskjemaet er en sikker metode for innsamling av data via lydopptak (Universitetet i Stavanger, 2021) og ble valgt med tanke på å ivareta informantens personvern. I og med at

bruk av lydopptak i intervju regnes som personopplysning (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Appen krypterte opptakene umiddelbart og overførte dataene til Nettskjema, uten personlige opplysninger. All innsamlet informasjon i Nettskjema blir automatisk slettet seks måneder etter bruk.

Dataene fra lydopptakene ble bearbeidet ved bruk av transkripsjon. Hvor transkripsjon er prosessen med å omforme muntlig materiale til et skriftlig format. Noe som er mer hensiktsmessig for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen ble gjennomført kort tid etter intervjuene. Forskeren selv gjennomførte transkriberingen, noe som var viktig for den endelige analysen. Videre ble transkripsjonene lastet opp i programmet Nvivo for sortering av datamateriell.

I noen tilfeller ble enkelte tenkelyder inkludert i transkripsjonen dersom de bidro til å uttrykke informantens følelser knyttet til temaet. Arbeidet med transkripsjonen ga forskeren nye tolkninger av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptakene understreker viktigheten av nøyaktighet i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). De ble avspilt flere ganger for å bekrefte at transkriberingen var korrekt, samt for å styrke påliteligheten til datainnsamlingen.

4.6 Analyse

Videre i prosessen var det nødvendig å analysere datamaterialet. Å tilnærme seg materialet kan være en omfattende prosess. Analysen har som mål å fungere som et hjelpemiddel for å få oversikt, organisere og identifisere mønstre i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne sammenheng ble Nvivo brukt gjennom analyseprosessen. Inspirert av Braun og Clarke (2006) benyttet denne studien tematisk analyse. Denne analyseprosessen innebærer en aktiv undersøkelse hvor forskeren får mulighet til å fordype seg i datamaterialet, og søke etter meninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden viste seg å være en passende metode for å analysere den innsamlede dataen. Analysemetoden består av seks ulike trinn, som vil bli presentert i det følgende underkapittelet.

4.6.1 Tematisk analyse

I denne studien benyttes en tematisk analyse som verktøy for å kartlegge, tolke og formidle datamønstre. Metoden er utformet av Braun og Clarke (2006), og er en anerkjent kvalitativ forskningsteknikk. Metodens evne til å søke etter mønstre over et bredt spekter av kvalitative

data er det som skiller den fra andre. Den tematiske analysen er kjent for sin fleksibilitet, da den kan tilpasses til ulike datasett og forskningsdesign. Analysen tillater også oppdagelsen av uventede funn (Braun & Clarke, 2006), som gir en dybde i forståelsen av deltakernes erfaringer, synspunkter og virkelighetsoppfatninger. Utførelsen av tematisk analyse innebærer en grundig og systematisk prosess for å identifisere og organisere mønstre eller temaer i det innsamlede datamaterialet, slik at meningsfulle tolkninger kan genereres. I denne studien er det brukt en induktiv tilnærming, hvor temaene identifiseres direkte fra dataene uten et pålagt og forhåndsbestemt teoretisk rammeverk. Analysen følger en strukturert seks-trinns metode som fungerer som veiledning for forskeren til å avdekke temaene. Det bemerkes at prosessen ikke krever en streng sekvensiell fremgangsmåte, men tillater forskeren å bevege seg frem og tilbake mellom trinnene underveis i analysen (Braun & Clarke, 2006).

Trinn 1 - Å bli kjent med datamaterialet

Forskeren må først sette seg grundig inn i datamaterialet som er innsamlet. Dette for å kunne identifiserer mønstre og danne et bilde over innholdet (Braun & Clarke, 2006). Det er på dette trinnet viktig å nærme seg datamaterialet aktivt og søke etter betydning og mening. Å lese gjennom transkripsjonene mange ganger og notere ned tanker og stikkord som kan være relevante for den videre delen av analysen. I denne prosessen har forskeren lest over intervjuene separert og fremhevet ord og setninger av viktighet og stor hyppighet (Braun & Clarke, 2006). Forsker har notert ned relevante stikkord knyttet til de ulike spørsmålene til hver enkelt informant.

Trinn 2 - Å lage de første kodene

I det neste trinnet skal forskeren identifisere interessante uttalelser i datamaterialet. Videre skal disse kodes for å kartlegge ulike mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kodingen som en måte å kategorisere informantenes uttalelser som fremkommer under intervjuet. Kodinger hjelper forsker med organisere den innsamlede dataen i meningsfulle grupper. Samtidig tilrettelegger prosessen for kartlegging av mulige mønstre (Braun & Clarke, 2006). I denne delen av analysen er programvaren Nvivo tatt i bruk for å utføre kodingen. Transkripsjonene ble lastet opp i programmet for videre koding direkte i teksten. Gjennom Nvivo ble kodene blitt organisert i hensiktsmessige grupper. Forsker har i tillegg benyttet Nvivo til å sortere informantenes besvarelser inn i spørsmål.

Under vises et eksempel på hvordan koder ble dannet basert på utdrag fra transkripsjonen:

Utdrag fra transkripsjon	Koder
«Ja, jeg tenker at det er veldig viktig, iallfall for meg, fordi jeg klarer jo fint teori, men jeg er veldig glad i å bevege meg på en måte, og føler at når jeg har gym så er det lettere å fokusere etterpå. Fordi da har jeg fått beveget meg litt og fått ut energien, og er klar for neste time.»	Kroppsøving som et avbrekk fra teoretiske fag
«Ja, fordi det er en fin måte å få en pause mellom fagene slik at du ikke blir så teoretisk sliten.»	

Trinn 3 – Å lete etter tema

Når datamaterialet er kodet og sortert, starter forsker å undersøke sammenhenger i innholdet og forholdet mellom de ulike kodene. Det tredje trinnet innebærer å samle relevante koder i større potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). Dette for å systematisere og få oversikt over kodene. På dette trinnet har forsker først tatt i bruk iThoughts som verktøy for å visuelt sortere kodene i et tankekart. Videre ble gruppene sortert i tabeller. Denne delen av analysen handlet i større grad om å sortere kodene i grupper etter mønster og meningsinnhold, fremfor å definere endelige temaer.

Nedenfor presenteres et eksempel fra analysen hvor tre koder ble kombinert til et større potensielt tema:

Koder	Tema
Å ha det gøy	Rekreasjonsdiskurs
Avbrekk fra teoretiske fag	
En fysisk aktiv pause	

Trinn 4 – Et kritisk blikk på temaene

I dette trinnet skal forsker reflektere over de potensielle temaene, og vurdere om de trenger justeringer eller presiseringer. Det er her viktig å sørge for at temaene har klare skiller og ikke overlapper hverandre. Forsker bør også vurdere om de aktuelle temaene har nok datamateriale til å underbygge dem som et tema. Samt bør forsker vurdere om dataene er meningsfulle og relevante for temaet og oppgaven (Braun & Clarke, 2006).

Nedenfor er et eksempel som illustrerer hvordan ulike temaer ble kombinert til et hovedtema:

Tema	Hovedtema
Rekreasjonsdiskurs	Legitimering av kroppsøvfaget
Helsediskurs	

Trinn 5 – Definere temaene og gi dem navn

Det femte trinnet bygger videre på arbeidet som ble gjort i trinn fire. Forskeren definerer og navngir her de overordnede temaene på en måte som omfatter kjernen av datamaterialet. Disse temaene skal være representative for det samlede datamaterialet og fungere som grunnlag for den videre presentasjonen og diskusjonen av resultatene (Braun & Clarke, 2006).

Trinn 6 – Skrive rapporten

I det sjette og siste trinnet skal forskeren skrive en analytisk rapport som presenterer funnene fra den tematiske analysen. Rapporten skal inneholde en beskrivelse av temaene, samt hvordan de ble identifisert og utviklet gjennom de ulike trinnene i prosessen. Rapporten skal også inkludere eksempler fra datamaterialet som støtter og illustrerer de identifiserte temaene.

4.7 Studiens troverdighet

4.7.1 Validitet

Oppgaven baserer seg på forståelsene og definisjonene av begrepet validitet som presenteres av Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2018). Thagaard hevder at validitet er et gjensidig og synonymt med «gyldighet». Gyldigheten er relatert til forskningsmetodene benyttet i studien, og er derfor relevant for problemstillingen. Med andre ord må forskningen være relevant for oppgavens tematikk. Kvale og Brinkmann (2018) påpeker at det er avgjørende for studiens validitet at forskningsmetoden er styrt av formålet med studien. En tydelig formulering av studiens tema og forskningsspørsmål har direkte sammenheng med oppgavens validitet.

En måte å evaluere den indre gyldigheten til studien er å vurdere om tolkningen og konklusjonene som er trukket, faktisk representerer og er valide i forhold til den virkeligheten som ble undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer å undersøke om studien faktisk har utforsket det angitte formålet. I denne studien var formålet å undersøke dybdelæring i kroppsøvfaget. Ved å velge elever som informanter og fokusere på deres

perspektiv, erfaringer og opplevelser av læring i kroppsovingsfaget, bidrar dette til å styrke argumentet for studiens gyldighet.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet og replikerbarhet er to vesentlige aspekter ved evaluering av forskningen. Reliabilitet handler om hvor pålitelige og troverdige forskningsresultatene er, og om de ville vist de samme resultatene hvis studien ble gjentatt av en annen forsker med samme metode (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Replikerbarhet, derimot, dreier seg om i hvilken grad en annen forsker kan gjenta studien og oppnå lignende resultater innenfor samme tema (Kvale & Brinkmann, 2018; Seale, 1999).

Thagaard (2018) påpeker at reliabilitet er direkte knyttet til forskningens pålitelighet og understreker betydningen av grundig planlegging og utførelse for å sikre relevansen til oppgavens tema. Dette synet støttes av Kvale og Brinkmann (2018), som fremhever viktige faktorer for å styrke forskningens reliabilitet. Forskeren har et stort ansvar gjennom hele forskningsprosessen. Det er avgjørende å utvikle en detaljert plan på forhånd og være åpen for justeringer underveis for å sikre at forskningen har direkte relevans til problemstillingen. Det er også viktig å vurdere reliabiliteten til forskningsmetoden, sammenhengen mellom spørsmålene i intervjuguiden og forskningsspørsmålet, samt tilstrekkelig antall forskningsobjekter i forhold til studieomfanget.

Replikerbarhet i kvalitativ forskning presenterer spesifikke utfordringer, for eksempel det unike samspillet mellom forskeren og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantenes respons og oppførsel under intervjuet kan være avgjørende for hva de uttrykker. Dette kan begrense muligheten for nøyaktig replikering av studien. Påvirkningen av forskerens tilstedeværelse og evne til å skape trygghet i intervjuet påvirker også replikerbarheten (Fog, 1994).

For å styrke studiets troverdighet er det viktig å gjøre forskningsprosessen synlig, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). Metodedelen bør presentere en åpen og transparent tilnærming til prosedyrer og valg i forskningsprosessen, slik at leserne kan tolke prosessen og vurdere studiets pålitelighet (Thagaard, 2018). I tillegg spiller forskerens objektivitet og transparens en rolle for studiets reliabilitet og replikerbarhet. Det er viktig å

adressere disse faktorene for å sikre at studien er pålitelig og kan replikeres og vurderes av andre.

4.7.3 Overførbarhet

Hensikten med kvalitative studier er å utdype forståelsen av de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018). Man vurderer studiens resultater ut ifra deres indre gyldighet og pålitelighet. Det er også relevant å vurdere ytre gyldighet, det vil si i hvilken grad forskningsresultatene kan anvendes i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er verdt å merke seg at kvalitative studier ikke nødvendigvis skal være generaliserbare, men heller bør kunne overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor er det interessant å utforske muligheten for å anvende funnene fra denne studien i andre skolemiljøer (Postholm & Jacobsen, 2018).

I denne studien er utvalget bestemt av studiens formål. Ni elever fra en 10. klasse ble valgt for å kunne utforske temaet grundig. Noe som har gitt innsikt i deres erfaringer og opplevelser. Hvordan elever opplever og erfarer dybdeløring kroppsøvningsfaget før og etter intervensjonen, vil sannsynligvis variere mellom ulike skoler, og muligens på tvers av trinn og klasser. Faktorer som skolekulturen i området, samt spesifikke kroppsøvningslærere, kan være med på å påvirke dette. Samtidig kan ikke et utvalg på ni elever betraktes som representativt for alle ungdomsskoleelever, heller ikke tiendeklassinger. Like fullt, kan det antas at funnene kan være relevante for andre elever, og dermed er det interessant for et bredere publikum. Dette delvis fordi elevene ble tilfeldig valgt, som bidrar til at utvalget er representativt for klassen som helhet.

4.7.4 Refleksivitet

Forskerens forforståelser - som består av erfaringer, hypoteser, perspektiver, fordommer og referanserammer - spiller en sentral rolle i alle stadier av forskningsprosessen (Malterud, 1993). Det er viktig å bemerke at denne studien er forfattet av en skandinavisk kvinne som er i sitt siste år av en femårig grunnskolelærerutdanning i et velstående industrialisert land. Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave som har direkte relevans for hennes utdanning og fremtidig yrkesutøvelse. Derfor kan det forventes at forforståelsene er formet av hennes utdanningsbakgrunn. Denne forskningen er sentrert rundt kroppsøvningsfaget med et særlig fokus på dybdeløring. Forskerens utdanning og erfaring kan ha ledet til antagelser om

at det finnes begrensede diskurser i kroppsøvningsfaget, og at disse resulterer i en tradisjonell undervisningspraksis som ikke nødvendigvis samsvarer med styringsdokumentene. Forsker har imidlertid arbeidet hardt for å oppnå en 'sammensmelting av horisonter' ved å stadig reflektere over mine egne forforståelser - før, under og etter intervjuer - og ved å være åpen og interessert i informantenes erfaringer. Under den omhyggelige gjennomlesningen av tekstmaterialet og de detaljerte analysene, har forsker kontinuerlig undersøkt egne forutinntatte ideer og vurdert hvordan disse kan ha påvirket forskerens tolkning.

4.8 Forskningsetiske vurderinger

Ved utførelse av vitenskapelig forskning er det nødvendig å ta hensyn til ulike etiske spørsmål gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren må være bevisst på potensielle etiske dilemmaer og verdier som kan oppstå underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Etiske spørsmål angår både midlene og målene for intervjuet, og de er dermed integrert i alle faser av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuprosessen betraktes som en moralsk prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen av dataene handler etiske hensyn om hvordan forskeren bruker materialet (Thagaard, 2018). Det samlede datamaterialet inkluderer informantenes faktiske uttalelser og inntrykkene som dannes under intervjuene, inkludert den ikke-verbale kommunikasjonen og informantenes væremåte (Thagaard, 2018). Det er derfor viktig for forskeren å gjengi resultatene fra datainnsamlingen på en fullstendig og riktig måte, noe som er knyttet til forskerens integritet og studiets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018).

En sentral oppgave var å få prosjektet vurdert av Sikt for å sikre at det var i samsvar med personvernregelverket (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Informasjonsskrivet ble sendt til alle informantene og ga dem tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål og hva deltakelse innebar (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantene fikk mulighet til å vurdere om de ønsket å delta i prosjektet eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018). Informasjonsskrivet understreket også at informantene kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten negative konsekvenser, og all data knyttet til dem ville bli slettet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et sentralt mål for forskeren var å beskytte informantenes og skolens konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble oppnådd gjennom en strukturert plan for datainnsamling og behandling gjennom hele prosessen. Dataene ble lagret på en sikker måte, der navn ble erstattet med alias og kontaktinformasjon ble adskilt fra øvrig data. Kun forskeren hadde

tilgang til personopplysningene til informantene. Det var avgjørende å beskytte informantenes privatliv ved å unngå avsløring av data som kunne identifisere dem eller skolen de tilhører (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble det nødvendig å omformulere eller utelate deler av informantenes uttalelser i behandlingen av dataene. Informantene ga informert samtykke til deltakelse før intervjuene (Thagaard, 2018).

I dette forskningsprosjektet var det nødvendig å håndtere etiske spørsmål og ta hensyn til etiske retningslinjer gjennom hele forskningsprosessen. Dette inkluderte å sikre informert samtykke, opprettholde konfidensialitet og ivareta informantenes integritet. Godkjennelsen fra Sikt og informasjonsskrivet bidro til å skape tillit og trygghet for informantene. Gjennom nøye planlegging og sikker oppbevaring av dataene ble konfidensialiteten opprettholdt. Forskeren var bevisst på betydningen av å behandle dataene korrekt og ærlig for å bevare integriteten til studien. Til tross for noen refleksjoner rundt fremgangsmåten, opplevde både forskeren og informantene deltakelsen som positiv. Det var tydelig at informantene fant det interessant å delta i prosjektet og hadde tillit til forskeren.

5.0 Resultat

5.1 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funn fra elevintervjuene bli presentert. Kapittelet inneholder analyser av erfaringene og opplevelsene til elevene. Den tematiske analysen resulterte i fire hovedtemaer med flere undertemaer.

5.1.1 Undervisningspraksis

Undervisningspraksis er ett av fire hovedtemaene som ble valgt for den tematiske analysen av datamaterialet. Temaet tar utgangspunkt i å gi en oversikt over strukturelle og innholdsmessig forskjeller fra før og under intervensjonen. Dette for å danne et bilde av hvordan kroppsøvningsundervisningen vanligvis er og hvordan elevene har opplevd intervensjonen. Noe som videre kan ha betydning for elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvningsfaget. Dette overordnede temaet inkluderer flere undertemaer som vil bli presentert i tabellen nedenfor:

Hovedtema	Undertema
Undervisningspraksisen	Struktur og innhold Varighet Dialog Aktivitetsnivå

Blant informantene går det igjen en opplevd forskjell mellom intervensjonen og deres vanlige kroppsøvningsundervisning. Flere informanter uttrykker at intervensjonen opplevdes som annerledes fra undervisningspraksisen de er vant med. I hvor stor grad elevene opplevde intervensjonen som ulik divergerer. Besvarelsene varierer fra litt annerledes til veldig annerledes. Når det kommer til på hvilken måte intervensjonen har vært annerledes en deres ordinære kroppsøvningsundervisning veksler svarene og vektleggingen. Begrunnelsene varierer fra tema til struktur og varighet.

Elise: «Det va ganske annerledes, fordi før har vi hatt opplegg der vi har gjort noen få spesielle ting, der vi ikke har stoppet underveis...»

5.1.1.1 Struktur og innhold

Elevene skildrer vanligvis strukturen i tidligere kroppsøvningsundervisning som at de har en dobbeltime med ett tema. For så å ha et nytt tema neste time. Det bli også fremhevet at de noen ganger har hatt 15 minutters bolker med ulike aktiviteter i undervisningen. Flere elever beskriver derimot at de først får veiledning og trener på teknikk i første del av timen, for så anvende denne teknikken i spill i den andre delen av timen. Under intervensjonen beskriver informantene en noe annerledes tilnærming. Her startet de rett på spill, og teknikk ble fokusert på underveis. På denne måten ble teknikk anvendt umiddelbart og øvd på gjennom spill. Flere elever fremhever dette som en positiv endring.

Dennis: «Vanligvis har vi hatt en dobbeltime ett tema, og neste noe helt annet liksom.»

Therese: «Det pleier oftere vare i 15 min, med for eksempel stikkball og 15 min med noe annet, men det pleier å være sluttaktiviteten på de fleste timene.»

Øyvind: «Er det andre ting du føler har vært veldig ulikt fra deres vanlige kroppsøvingstimer? Ja, fordi jeg føler liksom det at når læreren vår har holdt på med en ting så har det på en måte vært mer typ sånn at vi har fått noe vi skal holde på med, fordi vi har jo dobbelttime så vi har jo fått veiledning om teknikk og sånn første timen, og så har vi holdt på med spill av det vi har holdt på med i den andre timen. Mens du tok på en måte å kastet oss rett ut i lek og ga oss teknikk underveis som vi fikk brukt i praksis rett etter vi lærte det. Mens med læreren vår har vi prøvd å ta det på forhånd, og så ta det vi har lært.»

Likevel er det noen elever som uttrykker at de ikke opplevde noen stor forskjell i undervisningen, med unntak av temaet. Disse elevene mener at strukturen under intervensjonen var tilnærmet lik deres ordinære kroppsøvingsundervisning. Informantene beskriver at styringen av undervisningsopplegget har vært likt. Dette med tanke på at læreren innledningsvis har gitt informasjon, for så at elevene setter i gang med en aktivitet.

Elisabeth: «Em, det har på en måte vært forskjellig, men samtidig likt. Altså det har vært forskjell på aktivitetene, men selve styringen av opplegget har vært ganske likt. Hva har vært likt? Sånn at du forteller opplegget og så starter vi.»

Hilde: «Vi har ikke akkurat gjort så mye med frisbee før, så det var jo annerledes sånn sett og, men vi får jo oppgaver i gymmen til vanlig også, så det er jo litt det samme og litt ulikt.»

Det understrekes blant flere at innholdet i kroppsøvingsundervisningen var annerledes under intervensjonen til forskjell fra tidligere. Blant annet kommer det frem at den ordinære undervisningspraksisen er mer variert, med en rekke forskjellig temaer og aktiviteter. Frisbee som ble brukt under intervensjonen viser seg også å være ett nytt tema for elevene i kroppsøvingsundervisningen. Therese beskriver at på bakgrunn av tema var det noen av de andre elevene som mistet interessen. Øyvind kommenterer at han synes temaet var veldig gøy i starten, men at gleden dabbet av, trolig på grunn av juks i en av aktivitetene. Derimot beskriver informantene at de opplevde å lære mye av å ha ett tema av gangen, fordi de fikk mer tid til å øve.

Therese: «Jeg synes det var ganske okei, men jeg så at de andre ble litt mindre interessert fordi det var frisbee, og vi hadde ikke hatt frisbee før, vi hadde ikke jobbet så mye med frisbee

generelt... Vi har hatt ganske mange diverse ting. Frisbee var også noe nytt som ikke har hatt før.»

5.1.1.2 Varighet

Gjennom elevintervjuene kommer det frem at varigheten av temaet under intervensjonen står i kontrast til elevenes vanlige kroppsøvningsundervisning. Tidligere undervisning ser ut til å ha hatt et hyppigere skifte i tema, både fra time til time og innad i dobbelttimene. Det beskrives at de ofte avslutter undervisningen med aktiviteten stikkball. Flere elever understreker at intervensjonen var annerledes fordi det var økt fokus på ett tema (her: frisbee) over en lengre tidsperiode. Det er imidlertid blandete meninger om lengden på tema under intervensjonen. Flere elever uttrykker at de opplevde intervensjonsperioden som lang. Noen informanter opplevde lengden som passende. Andre beskriver at de i utgangspunktet tenkte det kom til å være lenge, men at dette endret seg underveis, og lengden opplevdes som passende. Flere elever uttrykker at lengden bidro til økt læring, i form av ferdighetsutvikling i og økt engasjement for temaet frisbee.

Andreas: «Nei, det var jo mye frisbee, men vi har jo nesten aldri hatt frisbee før i gymtimen, så det er greit å gjøre noe annet.»

Hilde: «Det gikk greit, altså jeg tenkte at det kom til å være lenge, men det var ikke så lenge egentlig. Det gikk veldig fint, med fire doble gymtimer.»

På den annen side var det noen elever som opplevde at lengden på intervensjonen var for lang. Elise forklarer at det føltes som lenge fordi det er en uvant praksis. Dette medførte at interessen avtok og undervisningen ble kjedelig mot slutten. Likevel ser det ut til at det er en generell enighet om at det var en fordel å fokusere på ett tema over en lengre periode, noe som kan tilskrives opplevd ferdighetsutvikling. Elevene uttrykker at tidsrammen som ble brukt under intervensjonen ga dem tid til å bli engasjerte i temaet og merke en forbedring og utvikling av ferdigheter. Dette gjelder særlig for elever som ikke hadde tidligere erfaring med frisbee. Noen elever opplevde at de fikk gå i dybden på temaet, noe som hadde positive effekter på ferdighetsutviklingen deres.

Elise: «Det føltes ganske lenge, fordi det er ganske uvant. Men når vi var gjennom de timene vi faktisk gjennomførte, så forstår jeg hvorfor vi hadde så mange timen for å komme gjennom alt.»

Dennis: «Det blir litt kjedelig mot slutten, men på starten var det interessant.»

Therese: «Jeg synes det var ganske bra lengde siden da fikk vi tid til å bli engasjert i frisbee og lært oss frisbee, enn å bare ha en time hvor du bare kast og greier det ikke så bra. Lengden hjalp med å bli bedre.»

5.1.1.3 Dialog

Elevene beskriver at undervisningen under intervensjonen som mer dialogisk. Elevene beskriver samtalenes rolle som en fremtredende faktor som skilte intervensjonen fra deres normale kroppsøvningsundervisning. Intervensjonen var ulik i sin bruk av det teoretiske rammeverket LER-modellen, noe som resulterte i en strukturert dialog underveis i aktivitetene. Ifølge elevene er det uvanlig å pause midt i aktiviteter for å diskutere og reflektere over det de gjør. De bemerker også at det er sjeldent de har like mye samtale med læreren under kroppsøvningsøkten. Samtalene har normalt sett foregått før eller etter aktivitetene i undervisningen. Hilde nevner også at de før intervensjonen har blitt tatt ut for å ha samtaler med læreren om personlig utvikling i faget.

Elise: «Det va ganske annerledes, fordi før har vi hatt opplegg der vi har gjort noen få spesielle ting, der vi ikke har stoppet underveis.»

Hilde: «Kan du spesifisere hva som har vært ulikt? Ja, vi har for eksempel stoppet opp midt i gymtimen og snakket om det vi har gjort, og prøvd å fokusere litt på hvordan vi skal gjøre ting bedre underveis i undervisningen eller i gymmen. Det er ikke akkurat noen vi vanligvis gjør. Da pleier vi heller å bli tatt ut senere å snakke litt om hva du kan gjøre for å forbedre deg i faget.»

Merete: «vi pleier ikke snakke om hva vi har gjort på en måte. Men jeg tenker at det er egentlig ganske viktig å snakke om det vi har gjort og.»

Elevene beskriver at dialogene under intervensjonen har vært i form av diskusjon og refleksjon. De bemerker at samtalene har handlet om hva de har gjort i aktivitetene, med fokus på hvordan de kan forbedre seg. Merete påpeker at diskusjonene under intervensjonen har hjulpet henne med å forstå at folk har ulike perspektiver og syn på hvordan ting skal og kan gjøres. Videre forteller hun at dette har bidratt til hennes egen læring.

Merete: «Men, nå har vi hatt litt mer sånn hvordan vi faktisk skal gjøre det. Og det har jeg egentlig lært veldig mye av. Hva har du lært av diskusjonene? At folk har forskjellige syn på hvordan det skal gjøres. Alle er ikke enige, det er jo ikke sånn at alle tenker det samme og sånn hva som må gjøres, fordi vi er jo på forskjellige nivå på en måte. Så ja, det er jo veldig individuelt hva vi lærer og tenker.»

5.1.1.4 Aktivitetsnivå

Basert på elevintervjuene kan det observeres at det hovedsakelig var et høyt aktivitetsnivå i kroppsoveringsundervisningen før intervensjonen. Her fremheves et merkbart skille mellom undervisningen før og under intervensjonen. Blant elevene nevnes det at er mye springing og fysisk aktivitet, noe som resulterte i at de ble svette. Det påpekes at det før har vært et høyere aktivitets- og intensitetsnivå sammenlignet med intervensjonen.

Andreas: «Det var jo litt annerledes fordi det var ikke like mye springing og sånn, så du ble ikke like svett og sånn.»

Under intervensjonen beskriver elevene et større fokus på læring og diskusjon fremfor et høy aktivitetsnivå. Til tross for den reduserte fysiske intensiteten i intervensjonen, ble det nye formatet positivt mottatt av noen elever, som bemerket verdien av å diskutere og reflektere over det de gjorde. Dennis nevner at intervensjonen har hatt mer fokus på læring fremfor å bevege kroppen og bli svett. Merete uttrykker også at under intervensjonen snakket de mer om hva de gjorde, noe som hun anser som viktig.

Dennis: «Det har vært mer fokusert på liksom å lære noe, i stedet for å liksom å bevege kroppen og bli svett.»

Merete: «Em, vi pleier egentlig å springe veldig mye og ha veldig mye springing hele tiden, vi pleier ikke snakke om hva vi har gjort på en måte. Men jeg tenker at det er egentlig ganske viktig å snakke om det vi har gjort og.»

5.2.2 Legitimering av kroppsøvfingsfaget

Det neste blant de fire hovedtemaene er *legitimering av kroppsøvfingsfaget*. Funnene som blir presentert i denne delen av kapittelet er hovedsakelig basert på elevenes erfaringer før intervensjonen. Resultatene er basert på elevenes erfaringer og opplevelse av hvorfor kroppsøving er et viktig fag i skolen. Dette hovedtemaet har flere underpunkter, er presentert i tabellen under:

Hovedtema	Undertema
Legitimering av kroppsøvfingsfaget	Å bygge samhold og styrke bånd En sunn og aktiv livsstil En pause fra de teoretiske fagene Fra å ha det gøy til å inkludere læring

5.1.2.1 Å bygge samhold og styrke bånd

Flere elever peker på at kroppsøvfingsfaget er viktig på bakgrunn av sosial læring. De mener at kroppsøvfingsfaget er viktig fordi det bidrar til å styrke båndene mellom elevene og skape et mer inkluderende miljø. Kroppsøvfingsfagets praktiske orientering poengteres som en bidragsyter til å styrke den sosiale interaksjonen mellom elevene. I motsetning til andre teoretiske fag opplever flere elever at de forbedrer klasse miljøet gjennom kroppsøvingen. Elevene trekker frem lagspill som et viktig moment for denne samhandlingen. Dennis beskriver å jobbe sammen som et lag for å oppnå mål som betydningsfullt for de sosiale relasjonene.

Dennis: «Det kan også være sånn at vi på en måte blir liksom mer trekt i sammen, og kan jobbe i sammen ikke bare mer kunnskap, men også jobbe som et lag for å oppnå mål.»

Kroppsøvfingsfaget anses som viktig fordi det bidrar til å styrke sosial interaksjon, samarbeid, inkludering og samhold i klassen. Dette gjør at elever føler seg mer sammenkoblet og at de opplever å jobbe sammen mot felles mål. I tillegg kommer det frem at elevene opplever at

kroppsøvningsfaget skaper en mulighet for alle elever til å delta. Inge trekker frem viktigheten av inkludering, og beskriver at det i faget er viktig at alle føler at de er med.

Inge: «...for at alle skal få det med å bygge samhold, og at alle skal føle at de er med... og som jeg sa så kan det jo bygge sterkere bånd mellom folk.»

5.1.2.2 En sunn og aktiv livstil

Basert på elevintervjuene anser flere elever kroppsøving som et viktig fag for å opprettholde en sunn kropp og aktiv livsstil. Elevene trekker frem positive helseeffekter som faget medbringer og anser det som en viktig del av skolehverdagen. Noen elever mener at en av grunnene til å kroppsøving er for å lære om kroppens funksjon, noe som er viktig for forståelse og vedlikehold av god helse. Det trekkes frem at kroppsøving er viktig for å opprettholde god helse og muliggjøre fri bevegelse av kroppen uten smerter.

Andreas: «...og så skal vi lære hvordan kroppen vår fungerer.»

Merete: «...og lære det fysiske òg og ikke bare om teori og sånn.»

Dennis: «Det er vell kanskje for at liksom alle skal på en måte være i god helse da aller først, og at vi kan bevege kroppen fritt uten å være redd for at det gjør vondt.»

Flere ser på kroppsøvningsfaget som en mulighet til å holde seg i aktiv form og få inn litt bevegelse i hverdagen. Faget beskrives som viktig fordi ikke alle elever er engasjert i sport eller aktiviteter på fritiden, og derfor bidrar kroppsøving til bevegelse og fysisk aktivitet. Dette understøttes ved at det er viktig å være i aktivitet selv om de er på skolen.

Elisabeth: «For å holde oss i aktiv form. Eller liksom for å kunne bevege oss litt hver dag.»

Elise: «Altså det er vel for å holde oss i fysisk aktivitet.»

5.1.2.3 En pause fra de teoretiske fagene

Samtlige elever fremhever viktigheten av kroppsøvningsfaget som et avbrekk fra teoretiske fag i skolehverdagen. Blant annet vektlegger elevene betydningen av kroppsøving som et avbrekk

hvor faget muliggjør fysisk aktivitet. Elevene beskriver at i faget får de anledning til å jobbe med kroppen i stedet for bare med hjernen. Noe som indikerer at det er lite aktivitet i andre teoretiske fag, samt at kroppsøvningsfaget har en praktisk orientering. Øyvind mener at kroppsøving gir en pause fra å sitte stille på skolen, og at er et viktig bidrag til at flere er i bevegelse.

Dennis: «Ja, jeg synes egentlig det er mest kjekt og, det tar også å blir en liten pause i fra å bare jobbe med hjerne, men også å jobbe litt med kroppen.»

Øyvind: «Og jeg mener at gym er viktig som et avbrekk, den bevegelses greia og at kanskje ikke alle er i like mye bevegelse.»

Flere elever peker på viktigheten av kroppsøving som en fysisk aktiv pause fra andre skolefag. Elevene beskriver at denne pausen legger til rette for utløp av oppbygd energi. Samt at det bidrar til at de klarer å fokusere bedre etterpå. De anser det som en metode for å unngå å bli teoretisk sliten. Noen elever fremhever også at kroppsøving kan være en god måte for dem som ikke er så glade i teoretiske fag, å vise ferdigheter i praktiske fag gjennom fysisk aktivitet. Videre trekker elevene frem betydningen av faget som en fysisk aktiv pause, som et viktig element for deres læring og generelle skoleopplevelse.

Elisabeth: «Tenker du at faget er viktig? Hvorfor? Ja, fordi det er en fin måte å få en pause mellom fagene slik at du ikke blir så teoretisk sliten.»

Hilde: «Jeg synes kanskje at kroppsøving er på en måte et avbrekk, og det gjør kanskje at jeg klarer å fokusere bedre på det andre vi gjør på skolen i tillegg til det, og så er det liksom sånn at det gjør noe med samholdet i klassen og det er noe annet enn bare det som en gjør i timene.»

Inge: «Ja, det er viktig fordi du får litt pause fra bare det teoretiske.»

Merete: «Em, jeg tenker at det er jo mange som kanskje ikke er så glad i teoretiske fag der man sitter stille på en måte, og da er det jo godt å ha et avbrekk på en måte, og lære det fysiske og og ikke bare om teori og sånn. Og ja, så er det jo veldig kjekt å ha kroppsøving og ha noe annet på en måte, fordi det jo ikke så mye praktiske ting på skolen utenom det. Det er

jo litt sånn. Tenker du at det er et viktig fag? Hvorfor? Ja, jeg tenker at det er veldig viktig, iallfall for meg, fordi jeg klarer jo fint teori, men jeg er veldig glad i å bevege meg på en måte, og føler at når jeg har gym så er det lettere å fokusere etterpå. Fordi da har jeg fått beveget meg litt og fått ut energien, og er klar for neste time.»

Therese: «Jeg synes det er en måte å få ut den energien som vi har bygd opp, og kroppsøving generelt er et fag vi bør ha fordi det gir oss fysisk aktivitet på skolen, og den eneste andre tiden du kan gjøre det er friminuttene, og det er en god måte å få ut stress, når jeg pleier å ha prøve før eller etter gymmen så føler jeg at jeg har latt ut den energien og føler meg lettet.»

5.1.2.4 Fra å ha det gøy til å inkludere læring

Samtlige elever opplever at å ha det gøy er en viktig del av kroppsøvingfaget. Rekreasjon kommer derimot ikke frem som den primære grunnen til legitimeringen av faget. Hvordan elevene beskriver rekreasjonsaspektet varierer. Flere trekker frem at kroppsøvingfaget handler om mer enn bare fysisk aktivitet. Her beskrives det at en viktig del av faget er å ha det gøy.

Hilde: «gym er ikke bare fysisk aktivitet, det er mye annet også, som å ha det kjekt, og ja, noe annet.»

Andre begrunner at å ha det gøy i lag med andre er en viktig del av faget. Det sosiale aspektet ved rekreasjon i faget drøftes i lys av fagets praktiske tilnærming. Undervisning foregår (hovedsakelig) i en praktisk setting der elevene i stor grad samhandler i ulike bevegelsesaktiviteter.

Elise: «Vi hadde egentlig mest fokus på å være i aktivitet, å gjør en innsats og ha det kjekt i lag med de andre, hjelpe de andre og styrke seg selv.»

Merete: «... Og ja, så er det jo veldig kjekt å ha kroppsøving og ha noe annet på en måte, fordi det jo ikke så mye praktiske ting på skolen utenom det.»

Det kommer imidlertid frem at intervensjonen har endret Dennis' syn på kroppsøvingfaget, med tanke på at det er mer fokus på å lære enn bare å ha det gøy.

Dennis: «At vi på en måte.. Det er ikke bare for tull og lek liksom, men at vi på en måte skal lære noe... Har intervensjonen endret tankene dine om faget? Ja, litt, det er liksom ikke helt det samme, mer om liksom mål vi må fokusere på heller enn at «nå skal vi ha det kjekt».»

5.1.3 Læring i kroppsøvingsfaget

Det tredje hovedtemaet er *læring i kroppsøvingsfaget*. Hovedtemaet tar for seg hva elevene opplever at de skal lære i faget. Elevenes erfaringer og opplevelser av hva læreren fokuserer på og hvilket innhold som vektlegges er med på å danne grunnlaget for deres opplevde læring. I dette temaet er undertemaene sortert i funn før og under intervensjonen, som vises i tabellen under:

Hovedtema		Undertema
Læring i kroppsøvingsfaget	Før intervensjonen	Innsats og holdninger Samarbeid og samspill Aktivitet, bevegelse og ballspill
	Under intervensjonen	Bevissthet og ferdighetsutvikling Målsetting og øving

Før intervensjonen

5.1.3.1 Innsats og holdninger

Elevene opplever at innsats og holdninger vektlegges høyt og har stor betydning for læring og vurdering i faget. Flere elever nevner innsats som en nøkkelfaktor i kroppsøvingsfaget og at dette er en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget. Dette antyder at evnen til å anstrenge seg og prøve hardt anses som et viktig fokuspunkt i faget. Therese beskriver i tillegg at hun setter pris på at innsats vurderes over ferdigheter.

Therese: «Ja, jeg synes det er viktig, og jeg liker at de vurderes etter innsats enn det du gjør, altså dine skills... Jeg ville ha sagt innsats hovedsakelig. Siden viss du ikke gjør noe innsats så vil jo læreren legge merke til at du gjør ikke det du skal. Det er det som jeg opplever som hovedsak.»

Samtidig trekker flere frem holdninger som noe de opplever at blir vektlagt i kroppsøvningsfaget. Her beskriver elevene betydningen av å være positiv og oppmuntrende, selv når en ikke finner alle aktivitetene like interessante. Dette viser at elevene opplever at kroppsøvningsfaget har en rolle i å fremme positiv atferd og inkludering. Hilde fremhever verdien av å være oppmuntrende og hjelpsom ovenfor medelever, og opplever at dette har et stor fokus i faget.

Elisabeth: «...hjelp de andre og styrke seg selv.»

Hilde: «Å ha bra innsats og vise at du klarer være sammen med de andre og spille med de andre og være oppmuntrende og hjelpe, og ha det kjekt og prøve.»

Flere elever nevner også viktigheten av sosial inkludering og samarbeid. Elise snakker om å hjelpe andre og styrke seg selv. Noe som antyder at hun ser en kobling mellom personlig innsats og sosial støtte. Elevene opplever at det er viktig å inkludere alle, og det beskrives en kobling mellom personlig innsats og sosial støtte. Samtidig nevnes betydningen av å inkludere alle. Dette indikerer en oppfatning blant elevene om at kroppsøvningsfaget har en rolle i å fremme sosial inkludering og samarbeid.

Inge: «Det er alltid å liksom, alle skal liksom være med. Du skal liksom inkludere alle, eller sånn, ha god innsats. Det er liksom de to tingene.»

5.1.3.2 Samarbeid og samspill

Samtlige elever opplever at samarbeid og samspill vurderes som viktige læringselementer i kroppsøvningsfaget. De beskriver at det har vært et stort fokus på hvordan de kan hjelpe hverandre i ulike kroppsøvningskontekster, og at det har vært et klart fokus på å være i fysisk aktivitet sammen med andre og ha det gøy sammen. Elevene uttrykker en felles forståelse av at læring i kroppsøving handler om mer enn bare å utvikle individuelle ferdigheter, men at det er en klar vektlegging på å jobbe i lag, bygge sterke bånd og hjelpe og inkludere hverandre.

Elise: «...ha det kjekt i lag med de andre, hjelpe de andre og styrke seg selv... Jeg tenkte at jeg kom til å lære om samarbeid og å hjelpe hverandre og å være i aktivitet med andre, og lære å gjør så godt en kan.»

Hilde: «...vise at du klarer være sammen med de andre og spille med de andre og være oppmuntrende og hjelpe, og ha det kjekt og prøve... Em, spille med andre og vise hvordan du kan dra opp andre.»

Flere elever nevner at det er viktig å motivere, oppmuntre og inkludere andre, selv om man ikke er den beste i den gitte aktiviteten. Det blir beskrevet som et merkbart fokus i klassen, og elevene opplever å ha bedre toleranse for hverandre. Elevene ser ut til å ha en positiv oppfatning av samarbeid og samspill, og nevner at det kan føre til at man bygger sterkere bånd med hverandre. De mener også at det er viktig å hjelpe og oppmuntre hverandre, og at dette kan være med på å motivere andre elever i klassen.

Merete: «...og å inkludere og ja, selv om du kanskje er best i faget betyr ikke det at du får best karakter på en måte, du må liksom vise at du kan hjelpe andre og, ja og ikke bare. Vi har hatt veldig fokus på samspill i klassen og å inkludere alle veldig, selv om du kanskje ikke er best i den ene sporten kan du for det om oppmuntre andre elever i klassen til å bli motiverte. Ja, oppmuntre hverandre, hjelpe hverandre... Ja, vi har jo snakket ganske mye om at vi må hjelpe hverandre, som er noe som jeg føler at vi får ganske bra til i klassen egentlig. Hvorfor opplever du at dette er viktig? Fordi det er mange som blir motivert av det selv om de ikke er så gode i akkurat det de holder på med liksom.»

5.1.3.3 Aktivitet, bevegelse og ballspill

Noen elever opplever at ulike aktiviteter, bevegelser og ballspill er en viktig komponent i kroppsøvningsfagets læringsgrunnlag. Disse elevene peker på at de opplever at de i faget skal lære ulike aktiviteter. Vektleggingen i kroppsøvingstimene opplever elevene at ligger på gjennomførelsen av ulike aktiviteter, hvordan man gjør en øvelse, ol.

Elisabeth: «Så er det vell kanskje hvordan vi skal gjøre øvelsene og sånn. Em, ikke så veldig mye annet enn hvordan du skal gjøre øvelsen, egentlig.»

Elevene uttrykker at det er en variasjon i undervisningsinnholdet, men det er også merkbart fokus på bestemte ballspill og idretter. Med bakgrunn i dette opplever flere elever at ballspill har en viktig plass i læringsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget. Når det gjelder ulike aktiviteter, nevner flere elever at de har hatt mye fotball og stikkball, men at de også har lært andre aktiviteter som volleyball, badminton og innebandy. Noen elever poengterer viktigheten av å

lære reglene og spille rett. Opplevd læringsfokus beskrives å ligge på gjennomføring av ulike aktiviteter, hvordan man gjør en øvelse og grunnleggende teknikker. Enkelte elever uttrykker at de ønsker å lære nye ting og utfordringer, og ikke bare gjøre det samme som tidligere.

Merete: «Eh, jeg vil jo egentlig lære nye ting og ikke bare det samme som jeg allerede kan på en måte. Det går jo ofte i fotball og stikkbball og sånne ting. Og det er jo gøy, men det er jo gøy å lære nye ting og. Hvilke nye ting tenker du på? Vi har hatt litt volleyball, det er greit. Det er jo egentlig ganske vanskelig viss ikke alle er med på en måte. Så volleyball og litt sånn vetikke andre sporter som ikke er så vanlige på en måte. Jeg kommer ikke på noen flere akkurat nå. Hva føler du at dere har hatt mest av? Fotball og stikkbball, men det er jo sikkert fordi de fleste synes det er gøy. Og kanskje avslutte timen med stikkbball liksom. Og så har vi jo hatt litt volleyball, badminton, innebandy og sånn. Så vi har jo egentlig hatt det ganske variert. Hva trekker du ut av dette at du skal lære? Eh, vi må jo lære oss å spille det rett på en måte. Det er jo mange forskjellige regler og sånn. Så det er jo greit at vi lærer det og ikke bare starter rett i gang. At vi lærer hvordan det faktisk er, og hvordan reglene faktisk er.»

Undervisningens fokus på læring versus å ha det gøy og bevege seg trekkes frem blant informantene. Det kommer frem at noen elever opplever usikkerhet rundt hva de skal lære i faget. Enkelt elever uttrykker at undervisningen i kroppsøving har være lite fokusert på læring, og mer på å ha det gøy. En elev sier at det har vært mer fokus på å lære noe i intervensjonen sammenlignet med tidligere undervisning.

Andreas: «Hva vi skal lære... Føler ikke vi lærer så mange nye ting, det er mye det samme, som innebandy, kanonball og fotball og sånn. Ulike aktiviteter? Ja, det jo bare å ha det gøy liksom.»

Øyvind: «Jeg er egentlig veldig usikker på hva egentlig målet er, men hm.. Jeg følte egentlig at vi gjorde så mye forskjellig at jeg aldri fikk tid til å bli veldig god i noe.»

Under intervensjonen

5.1.3.4 Øving og målsetting

Målsetting fremheves som et sentralt læringsverktøy blant flere elever. Elevene indikerer at det å sette klare og presise mål kan hjelpe dem å fokusere og strukturere innsatsen sin mer effektivt. Dette inkluderer også erkjennelsen av at mål ikke alltid oppnås umiddelbart, og at

det kan kreve flere trinn, flere forsøk eller mindre delmål for å nå det endelige målet. Enkelte trekker sammenhenger til en bredere livskontekst. Flere elever gir uttrykk for en økt bevissthet rundt hva de øver på og viktigheten av kontinuerlig forbedring. Elevene fremhever betydningen av å tenke over handlingene sine og utvikle dem. Det fremheves hvordan intervensjonen har endret tilnærming til faget. Hvor det bemerkes en forskjell i hvordan de forbereder seg på øvelsene og har en økt forståelse for hvordan ting faktisk skal gjøres. Videre pekes på individuelle forskjeller i læringsprosessen, noe som bekrefter at øving og målsetting er en individuell prosess som kan variere fra person til person.

Dennis: «Hva vi skal lære å være presis og lære at man må lage et mål før man kan gjøre målet da. I løpet av intervensjonen har vi lært at du må få et mål, og kanskje du ikke oppnår målet med en gang, men at du må gjøre noen få ting før du greie å oppnå det... At det er målene da, at man må finne et mål som man må på en måte må fullføre før man skal begynne å gjøre aktivitet. Og, at du selv ikke kan oppnå målet med en gang kanskje. Og, at man må være litt mer presis liksom... At må først finne et mål man må gjøre da, f. Eks. At man skal bli bedre på å kaste frisbee, da må en kanskje finne et litt mer presist mål, f. Eks. Få den til å skru i luften, kan være et mål. Og da når man vet det målet må man liksom greie å gjøre det da etterhvert.»

5.1.3.5 Bevissthet og ferdighetsutvikling

Det kommer tydelig frem at elevene opplever at intervensjonen i større grad har fokusert på å lære konkrete ferdigheter og ferdighetsutvikling, fremfor å være i fysisk aktivitet. Flere elever påpeker at det har vært større fokus på teknikk og læring under intervensjonen sammenlignet med tidligere undervisning.

Merete: «Em, kanskje det at jeg har lært ganske mye av kroppsøvingen og ikke bare hatt kroppsøving.»

En annen faktor som kommer frem i intervjuene er at intervensjonen har bidratt til økt bevissthet rundt elevene egen læring og utvikling. Elise nevner at hun opplevde at fokuset var på å forbedre seg selv og se sammenhenger mellom det hun gjør i kroppsøvingundervisningen og livet generelt. Enkelte elever trekker frem at de under intervensjonen tenkte mer over hva de faktisk gjør og hvordan de kan jobbe for å utvikle seg videre.

Hilde: «Ja, vi har for eksempel stoppet opp midt i gymtimen og snakket om det vi har gjort, og prøvd å fokusere litt på hvordan vi skal gjøre ting bedre underveis i undervisningen eller i gymmen... Det er bare fokuset på hvordan du kan bevege deg annerledes kanskje, eller ja, tenke litt mer over hva du gjør under timene, og hvordan du skal bli bedre.»

Inge: «Det ble jo lagt vekt på at du skulle beherske det du gjorde. Det ble lagt vekt på at du skal bli bedre, etter at du har gjort det de gangene. Du skal føle at du har kommet lengre.»

Teknikk i form av presisjon nevnes flere ganger som et viktig fokusområde under intervensjonen. Elevene beskriver at de gjennom intervensjonen har hatt fokus på å lære presisjon i kast av frisbee. Eksempelvis nevner de å sikte og fokusere på et gitt mål, øve på spinn og vinkel på frisbeen. Elevene knytter også paralleller til andre idretter eller aktiviteter hvor presisjon er et sentralt element.

Elisabeth: «Em, altså det var jo forskjellige fokus på hvordan du skal gjøre det, sånn om du skal sikte på et mål, eller em, hvordan spinne, og eh presisjon... Eller sånn, jeg følte vi hadde veldig mye fokus på sånn spinning og sikte på mål og sånn. Så jeg følte at det var det vi lærte.»

Inge: «Eh, jeg opplevde at vi skulle lære å bli bedre i den tingen vi holdt på med da, så det var jo frisbee. Så da følte jeg at vi skulle lære forskjellige teknikker, og virkelig konsentrere oss om å gjøre det rett.»

Merete: «Eh, der var det mer teknikk og eh, ja, lære oss hvordan vi skal gjøre, nå hadde vi frisbee, så da var det mer sånn teknikker og sånn, men jeg følte jo at vi dro inn det at vi hjalp hverandre også der. Så det var jo litt forskjellig, teknikker og det å være med hverandre og hjelpe hverandre... Em, jeg opplevde egentlig at vi skulle lære, vi hadde jo frisbee, så vi lærte jo hvordan vi skulle vinkle frisbeen, hvordan vi skulle få den rett frem, opp, ned, altså hvordan vi skulle på skru på den, og hvilke justeringer vi måtte gjøre for at det skulle bli bedre, og ja, kanskje litt mer utfordrende eller lettere, ja. Så hvordan vi kunne utfordre oss selv litt mer, ja, det var jo egentlig ganske gøy når vi fikk velge litt selv og egentlig.»

Therese: «Jeg føler kanskje kasting, og at du har den rette vinkelen, og sånne ting.»

5.1.4 Relevans og betydning av læring

Relevans og betydning av læring er det fjerde og siste hovedtemaet som er valgt for den tematiske analysen av elevintervjuene. Temaet tar utgangspunkt i å gi en oversikt over hvilken relevans elevene opplever at det de lærer i kroppsøvningsfaget har for dem i ulike kontekster og tidsperioder i livet. Dette ved å undersøke hvordan de finner sammenhenger mellom læringen som skjer i kroppsøvningsfaget og livet deres ellers. Undertemaer som inkluderes i dette temaet vil bli presentert i tabellen nedenfor:

Hovedtema	Undertema
Relevans og betydning av læring	Aktivitetsarsenal Samarbeid Mål

5.1.4.1 Aktivitetsarsenal

En gjennomgående opplevelse er verdien av å lære et mangfold av idretter og aktiviteter. Det påpekes at det kan være nyttig å ha erfaringer om forskjellige aktiviteter og idretter. I tillegg uttrykker de at det opplever det som interessant å prøve nye bevegelsesaktiviteter. Elevene beskriver at de gjennom kroppsøvningsfaget får mulighet til å utforske og finne ut hva som kan være gøy og engasjerende. Det legges til at å utforske ulike aktiviteter skaper nye sjanser til å lære ulike ferdigheter.

Øyvind: «Og så er det kanskje der slik at man får prøvd ulike sporter eller får prøvd og finne ut hva de synes er kjekt. Og jeg tenker at gym kan være en fin måte å introdusere folk for hva de har lyst å holde på med, eller hva de synes kan være gøy og sånn. Som en form for utforsking, eller noe sånn. Og så får du jo lære, eller slik som meg som ikke har holdt på med så mye sport, så får en lære av forskjellige ting som en får litt forskjellig ferdigheter innenfor, selv om en ikke blir sånn superflink i alt.»

Noen elever trekker frem at de finner nytte av å mestre ulike aktiviteter og idretter. Fotball blir nevnt av flere som et eksempel på en idrett de ser verdi av å kunne. Samtidig påpeker informantene at de også ser en verdi av å lære andre idretter og aktiviteter utover det de allerede har kompetanse i. Begrunnelsen de har for at kompetanse i en eller flere idrett oppleves som relevant ligger i at de kan lære det bort til andre. Her nevnes venner utenom

skolen eller fremtidige barn. Å ha kunnskap om ulike idretter og aktiviteter beskrives også som nyttig for å kunne ha en dialog om en gitt sport. I tillegg nevnes det at det kan være nyttig kunnskap om man ønsker en karriere i sport.

Elisabeth: «Kanskje aktiviteten fotball, det er jo det jeg gikk på, så det er jo det som har hatt en sammenheng. Men det er jo greit å på en måte kunne forskjellige aktiviteter, og så er det jo kjekt. Viss du f. Eks. Viss du skal jobbe med noe i fremtiden som har litt sånn sportslige ting.»

Merete: «Ja, altså, det er jo egentlig ganske greit å vite litt forskjellig om andre sporter, og ikke bare sånn hvordan vi spiller fotball. Iallfall jeg, jeg spiller jo fotball til vanlig, så det er jo greit å vite hvordan andre sporter óg fungerer slik at jeg kan lære det videre til sånn fremtidige unger eller sånn, eller andre venner jeg har utenom skolen, eller ja.»

5.1.4.2 Samarbeid

I elevintervjuene belyser samtlige verdien av samarbeid. Dette inkluderer betydningen av samarbeid i faget, overføringsverdien samarbeid har til andre situasjoner og sammenhenger, samt hvordan samarbeid styrker relasjoner og kan øke motivasjon. Flere elever understreker viktigheten av å jobbe sammen. De påpeker at dette ikke bare gjelder for lagidretter, men at det også gjelder i individuelle aktiviteter. Her beskriver de hvordan å hjelpe andre bidrar til egen læring og forståelse av hvordan ulike aktiviteter og øvelser kan gjennomføres. Noe som indikerer at elevene opplever samarbeid i kroppsøvingfaget som en viktig læringsressurs, fordi det bidrar til at elevene utvikler sine ferdigheter og forståelser.

Inge: «Ja, det kan jo være litt relevant. Du må jo spille på lag i virkeligheten på en måte. Så går det bedre, viss du har flere hjerner i en ting, så blir det jo bedre enn bare en. Det er jo akkurat som lagsport. Du trenger flere.»

Overføringsverdien av samarbeid til andre sammenhenger og situasjoner nevnes av flere elever. Elevene beskriver hvordan samarbeid i kroppsøving har relevans for andre fag på skolen, men også ellers i livet. Å kunne samarbeide, styrke hverandre og jobbe sammen mener de er viktige ferdigheter som en får nytte av i mange sammenhenger. Dette tyder på at elevene opplever at læring av samarbeid i kroppsøving er relevant for deres generelle utdanning og livserfaring.

Elise: «Ja, det med å samarbeide og å ha det kjekt i sammen og styrke hverandre er jo relevant ellers i livet. Generelt sett, det får en mye brukt for. Har du konkrete eksempler hvor dette gjelder på skolen? Du må jo samarbeide for å jobbe med oppgaver som du skal gjennomføre, lage, gjør. Også må du jo samarbeide med andre for å få til ting generelt. Få seg venner for eksempel. Tenker du at dette har noen relevans for fremtiden din? Ja, lærer du ikke å samarbeide og å gjør ting i lag med andre så kommer du ikke langt i livet, for det brukes jo til alt, du klarer deg ikke alene. Eller du klarer deg sikkert, men det vil være en stor fordel å vite hvordan å samarbeide, ha det kjekt og hjelpe andre.»

Elevene beskriver også samarbeid som en viktig faktor for å styrke relasjoner og motivasjon. Flere nevner at et opplevd godt samarbeid i klassen har en overføringsverdi til klassemiljøet. Dersom elevene samarbeider godt vil også klassemiljøet bedres. Informantene trekker frem hvordan de kan å løfte hverandre og støtte medelever som kanskje ikke mestrer en bestemt aktivitet. Noe som indikerer at fokus på samarbeid i kroppsøvingsfaget bidrar til å skape et inkluderende og støttende miljø, hvor alle elever kan trives og utvikle seg.

Øyvind: «Jeg tenker jo spesielt det med at læreren vår kanskje prøvde å bygge på det at det går an å stole på hverandre, her i klassemiljøet. At du på en måte kan ta med deg de erfaringene, at det er viktig å jobbe på lag, og at for å være på lag så trenger du ikke være best, men du må forstå hva som er best for laget og ikke hva som er best for deg selv. Og da tenker jeg at du må lære deg om hvordan du skal håndtere andre personer, eller hvordan du skal løfte opp andre folk som kanskje ikke henger helt med på hva en holder på med, eller noe sånt. Tenker jeg da. At du ikke skal bli irritert eller frustrert viss du ikke gikk helt som planen, på grunn av at den ene personen ikke har de erfaringene eller akkurat det du får til slik at du må hjelpe de, og gjøre de gode i stedet for å gjøre deg selv god, i stedet for å gjøre deg selv enda bedre skal du ikke gjøre deg selv bedre, men hjelpe de andre med å bli bedre. Og på en måte igjen gjør slik at du blir bedre. Tenker jeg kunne ha vært det som en kan trekke over i andre ting.»

5.1.4.3 Mål

I elevintervjuene kommer viktigheten av målsetting for individuell læring og utvikling frem. Elevene fremhever at det å jobbe mot et mål kan hjelpe en til å forstå hva en holder på med og hva en kan gjøre for å få det til. Målene kan ha stor variasjon fra person til person, og vil avhenge av egne forutsetninger og evner. Videre understreker elevene at de kan ha ulike

synspunkter på hvordan en oppgave skal utføres. Dette tyder på en forståelse av at mangfold og at ulike strategier kan være nødvendige for ulike personer.

Øyvind: «På skolen tenker jeg på det jeg sa tidligere med at du ikke alltid treffer, men at du må øve og øve for å treffe. Dette tenker jeg kan bli dratt inn i alle sammenhenger, fordi du vil ikke få det til på første forsøk, men når du lærer deg og forstår hva du egentlig holder på med, og hva du skal gjøre for å få det til, tenker jeg at de tingene der kan dras inn i andre settinger, og andre former hvor du ikke alltid treffer, det med sikte og kaste hvor du ikke alltid treffer, kan du gjøre om til å plassere i andre settinger, tenker jeg.»

Basert på intervjuene vises en felles forståelse av at mål ikke alltid oppnås med en gang. Elevene fremhever at en må være villig til å øve og feile for å kunne nå målene. Dette viser seg i forklaringene til elevene om å dele opp en oppgave i flere deler for å gjøre det mer håndterlig. Eksempelvis å prøve på to kast i stedet for ett. Elevene legger vekt på at det er viktig å være tålmodig, og ikke «rushe» mot mål, men heller bygge seg opp gradvis.

Therese: «Jeg synes kanskje med at det skjer noen ganger at du ikke greie gjøre ting, og det betyr at du bare må prøve om igjen og om igjen. Det har jeg lært fra frisbee. Jeg er ikke så god på å hive frisbee, så jeg feiler veldig ofte, og bruker mye mer trekk enn andre rundt meg. Men det har jeg bare lært at det skjer jo noen ganger i livet og. Du er ikke talentfull i alt. Det er noen ting du er bedre i og noen ting ikke er så god i, men det er livet. Kan du utdype? Jeg tenker på f. Eks. At jeg ikke er så bra i matte. Der kommer det mange ting som jeg synes er vanskelig, og der tenker jeg at jeg først må begynne med det som er lett, og gradvis gå oppover. Det er liksom det som er med frisbee da, siden vi f. Eks. Har frisbeegolf så er banen langt vekke, og jeg kommer aldri til å treffe den fra denne graden, men da pleier jeg kanskje hive med litt sakte, ta små steg for å oppnå målet mitt da.»

Flere elever trekker frem hvordan prinsippene rundt målsetting i kroppsøving kan implementeres i andre sammenhenger, både i andre skolefag og ellers i livet. Å jobbe mot et mål i kroppsøving, som å forbedre kasteteknikk i frisbee, kan være sammenlignbart med å jobbe mot et mål i matematikk, som å oppnå en god karakter. Andreas beskriver her prosessen med å utvikle og bygge på ferdigheter. I tillegg blir det pekt på at det å jobbe mot mål i en sosial sammenheng, som å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål, kan være relevant i arbeidslivet.

Andreas: «Det var jo på en måte litt relevant at viss du skal treffe en kurv som er langt vekke med frisbee så er det ikke alltid like lurt å gå for å prøve å treffe på første kastet, men heller prøve på to kast, og ikke rushe det for mye. Hvordan er dette relevant i andre sammenhenger? Hvis du har lyst til å få til noe, f. Eks. Få en god karakter i matte, ikke bare gå rett på å prøve å få 6er, men heller bygge deg litt opp.»

6.0 Diskusjon

6.1 Sammenligning av undervisningspraksis før og under intervensjonen

Dette kapitlet i diskusjonsdelen tar sikte på å drøfte likheter og ulikheter ved den ordinære kroppøvningsundervisningen og intervensjonens utforming. Den ordinære kroppøvningsundervisningen viser til undervisningspraksisen som er ført i forkant av intervensjonen. Denne undervisningspraksisen blir i denne studien beskrevet gjennom et elevperspektiv, basert på informasjonen som kom frem under intervjuene. Hensikten med denne sammenligningen er å danne en baseline for i større grad å videre kunne drøfte eventuelle ulikheter i opplevelser av læring.

6.1.1 Forskjell i struktur og innhold

I analysen kommer det frem at elevene opplevde en endring i organiseringen av undervisningspraksisen i kroppøvningsfaget mellom før og under intervensjonen. Deres ordinære undervisningspraksis beskrives med en oppstart bestående av teknikk trening for så senere å bruke den tillærte teknikken i spill. Det kan trekkes paralleller mellom denne skildring av undervisningsstruktur i kroppøving med det som ofte blir omtalt som tradisjonell undervisning, i kroppøvningsammenheng. Hvor en tradisjonell kroppøvningsundervisning gjenkjennes ved en induktiv tilnærming, der læreren viser og instruerer bestemte øvelser/teknikker som skal gjentas av elevene (Sæle og Hallås, 2020; Davids et al., 2008). Denne tilnærmingen står i kontrast til kroppøvningsundervisningen som ble ført under intervensjonen, som hadde fokus på en mer induktiv og dynamisk praksis. Elevene beskriver at de i intervensjonen startet rett på spill, og at teknikk ble introdusert underveis. I hvilken grad det ble fokusert på teknikk under intervensjonen kan diskuteres, og avhenger i stor grad av hvordan en tolker begrepet. Med tanke på at forsker under intervensjonsstudien var bevisst i å veilede med vektlegging av et eksternt fokus, uten instruksjoner om eller illustreringer av

bevegelsesmønster (Hovdal et al. 2021), kan det tenkes at elevens forståelse av teknikk er gjeldende for beskrivelse av ønsket fokus i sammenheng med bevegelse, samt diskusjon rundt mulige løsninger.

Funnene viser at tidligere kroppsøvingsundervisning hadde en mer variert praksis når det kommer til veksling av temaer og aktiviteter. Ettersom intervensjonen bare bestod av ett tema over en lengre periode, kan en konkludere med at funnene er sanne. Elevene beskriver at de ordinært sett hadde ett nytt tema for hver kroppsøvingstime. Samtidig, viser det seg siden i analysen, når elevene får spørsmål om innhold, at fotball og stikkball tilegnes stor plass. Dette kan antyde at det ikke nødvendigvis er så stor bredde i innhold (Standal et al., 2020), til tross for et hyppig skifte i tema fra time til time. I tillegg kommer det frem at temaet som ble ført under intervensjonen var nytt i kroppsøvingsundervisningen. Videre bemerkes det at det var hyppigere skifter i aktiviteter gjennom deres ordinære dobbelttimer. Dette står i kontrast til intervensjonen, hvor elevene stort sett jobbet med én aktivitet gjennom en dobbelttime i kroppsøving. Av den grunn kan variasjonen under intervensjonen oppleves som liten. På en annen side la undervisningen opp til at elevene skulle gjøre justeringer i oppgaven og miljøet, som på denne måten skapte naturlige endringer og variasjoner i bevegelsesaktiviteten.

Det er delte meninger når det kommer til elevenes mottakelser (med tanke på holdninger) av intervensjonen i forhold til struktur og innhold. Mens noen elever satte pris på den nye tilnærmingen, uttrykker andre at interessen dabbet av over tid. På den annen side, fremhever elevene også den økte læringen som kommer fra å ha ett tema om gangen, da det gir mer tid til å øve og forbedre ferdighetene. Dette vil vi undersøke nærmere utover i kapittelet.

6.1.2 Forskjell i varighet

I analysen kommer det frem en stor forskjell i opplevelse av varighet mellom elevenes ordinære kroppsøvingsundervisning og intervensjonen. Som tidligere nevnt kommer det frem at den ordinære kroppsøvingsundervisningen har hatt et hyppigere skifte både av aktiviteter og tema. Elevene fremhever at intervensjonen, med fokus på ett tema over en lengre periode, på denne måten skilte seg fra deres vanlige undervisningspraksis. Hvor begrunnelsen for intervensjonens temavarighet grunner i et fokus på utvikling av bevegelsesferdigheter over tid, som et viktig element i dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kan den ordinære undervisningen se ut til å sikte på bredde. Som Østerlie (2022) påpeker er ikke bredde og dybde nødvendigvis motsetninger. Derimot er det viktig at bredden bygger på et mangfold av

bevegelsesaktiviteter og ferdigheter som kan bidra til å berike erfaringsrepertoaret til elevene, som videre kan fungere som en katalysator for dybdelæring. På en annen side vil det være viktig å unngå at bredde i innhold går på bekostning av dybde i læring (Standal et al., 2020).

Det er ulike meninger når det kommer til opplevelsen av lengden på tema under intervensjonen. Elevene som erfarte varigheten av intervensjonen som lang begrunner dette i at det var uvant. Noe som kan være en følge av at den ordinære kroppsøvningspraksisen kan ha hatt fokus på å opprettholde et visst aktivitetsnivå gjennom undervisningen. Quennerstedt (2019) bemerker at kroppsøvningsundervisning med fokus på å holde elevene i konstant fysisk aktivitet kan medføre tilsvarende forventninger fra elevenes side, og konsekvensene av dette er at elevene mister interessen og tålmodigheten. På samme tid bekreftes ikke et høyt aktivitetsnivå i disse funnene. Derimot kan forståelsen om forventinger implementeres til denne sammenhengen. Med andre ord, opplever elevene intervensjonens varighet som lang fordi det er uvant, og dette skaper et skifte i motivasjon. På en annen side er det flere elever som uttrykker positive utfall av lengden på intervensjonen. Blant annet trekker elevene frem lengden bidro til økt læring. Elevene beskriver at varigheten skapet rom for utvikling, og de bemerket over tid en ferdighetsutvikling og forbedring. Som en følge av dette uttrykker elevene en økning i engasjement, noe som kan forklares av opplevd mestring. Videre kommer det frem at noen elever opplevde at de fikk gått i dybden på temaet, og at dette hadde positive effekter på ferdighetsutviklingen deres.

6.1.3 Høyt aktivitetsnivå eller dialog

I analysen kommer det frem at intervensjonen opplevdes mer dialogisk, med mindre fokus på å holde et høyt aktivitetsnivå. Elevene trekker frem samtalene som en sentral forskjell mellom deres ordinære kroppsøvningsundervisning og intervensjonen.

Resultatene fra analysen antyder en forskjell i aktivitets- og intensitetsnivå mellom den vanlige kroppsøvningsundervisningen og intervensjonsperioden. Elevene beskriver den vanlige kroppsøvningsundervisningen som preget av mye løping og fysisk aktivitet, og de bemerket seg at de ofte blir slitne og svette i løpet av timene. Dette er imidlertid annerledes i intervensjonsperioden, noe som kan skyldes det spesifikke temaet som ble valgt for intervensjonen. Samtidig er verdt å merke seg at et høyt intensitetsnivå heller ikke var et av målene med intervensjonen. Moen et al. (2018) påpeker at en mulig oppfatningen av at formålet med faget er å være i fysisk aktivitet. Noe som videre kan føre til konflikter når det

gjelder tidshåndtering i kroppsøvningsundervisningen. Dette kom tydelig frem i refleksjonsfasene i intervensjonen, der forskeren opplevde at flere elever var utålmodige. Noen elever uttrykte også tvil om hvorvidt det var nødvendig å bruke tid på "snakking" i kroppsøvningsundervisningen.

Gjennom en dynamisk tilnærming til undervisningspraksisen under intervensjonen i kroppsøving, legger den konstruerte strukturen opp til tid for diskusjon og refleksjon, i tråd med LER-modellens refleksjons- og anvendelsesfasen (Hovdal et al., 2021). I analysen beskriver elevene at dialogene har vært i form av diskusjon og refleksjon. Elevene trekker frem at samtalene har omhandlet hva de har gjort i bevegelsesaktivitetene, og det har vært fokus på hvordan de kan forbedre seg. Disse funnene er i tråd med refleksjonsfasen, hvor diskusjonen tar sikte på at elevene skal reflektere over hva som fungerte og ikke, og hva de kan gjøre annerledes for å komme nærmere målet (Hovdal et al., 2021). Samtidig beskrives et større opplevd fokus på læring under intervensjonen, blant noen elever. Elevene trekker frem dialogene som viktige i denne sammenheng. Funnene viser at enkelte elever opplever at samtalene har bidratt til å utvide perspektiver, med tanke på bevegelsesløsninger, som har medført økt læring. I tillegg kan det argumenteres for at resultatene reflekterer antydninger til dybdelæring. Østerlie (2022) beskriver blant annet at dybdelæring i kroppsøving innebærer å reflektere over egne bevegelser, i samarbeid med andre.

6.2 Samspill, samarbeid og sosial læring

I analysen kommer samspill, sosial læring og samarbeid frem som sentrale elementer i kroppsøvningsfaget. Funnene som går inn under denne tematikken er samlet i et eget kapittel grunnet betydningen blant elevene. Temaet kom opp i alle elevintervjuene som et hovedområde for prioritering. Selv om LK20 anerkjenner samarbeid, sosial læring og samspill som viktige prinsipper i faget, er vektleggingen av dette temaet i denne oppgavens diskusjonsdel begrenset. Dette skyldes oppgavens formål om å undersøke bevegelseslæring i forbindelse med dybdelæring, samt oppgavens avgrensning til nettopp motorisk læring. Det er imidlertid viktig å poengtere at samarbeid, samspill og sosial læring danner et vesentlig grunnlag for læringsdimensjonen i kroppsøvningsfaget. Derimot har læring av bevegelse en betraktelig rolle som fundament for fagets egenart (Ommundsen, 2008, 2013; Sæle, 2017), og sammenlignet med bevegelseslæring kan sosial læring betraktet som en sekundær dimensjon.

I resultatet av analysen kommer det tydelig frem at kroppsøvfingsfaget oppleves som betydningsfullt for sosial læring og samhandling blant elevene. Forskning bekrefter denne oppfatningen, med fokus på betydningen av kroppsøvfingsfaget for å utvikle sosiale ferdigheter og samarbeid.

Forskningen på kroppsøving og læring i, om og gjennom bevegelse (Arnold, 1979; Moe & Standal, 2013; Birch et al., 2019) gir en bred ramme for å forstå elevens opplevelser i denne sammenheng. Vi ser at læring gjennom bevegelse, som å utvikle samarbeid og kommunikasjon gjennom fysisk aktivitet, reflekteres i elevuttalelsene. De viser hvordan de gjennom aktiviteter, og spesielt gjennom lagspill, utvikler samarbeidsferdigheter og bedrer sosiale relasjoner. Imidlertid påpeker Moe & Standal (2013) at det er viktig å balansere fokus på læring i, om og gjennom bevegelse, noe som også synes relevant for å forstå elevenes opplevelser i denne konteksten. Elevenes uttalelser reflekterer også Østerlies (2022) poeng om læring som en sosial prosess. Dette ser vi for eksempel i hvordan de beskriver viktigheten av samarbeid, inkludering og samhold for å styrke både individuell og kollektiv læring. Videre gir elevenes refleksjoner rundt samarbeidets overføringsverdi støtte til en bredere forståelse av læring som foreslått av Birch et al. (2019), hvor dybdelæring innebærer å forstå, anvende og integrere kunnskap på tvers av situasjoner og sammenhenger. Utdanningsdirektoratets definisjon av kjerneelementet "Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter" gir en god ramme for å forstå de presenterte funnene. Elevenes beskrivelser av deres erfaringer i kroppsøvfingsfaget passer godt med dette kjerneelementet, da de tydeligvis opplever at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nøkkelfaktorer for læring. De fremhever viktigheten av å inkludere alle og anerkjenne ulikheter, noe som er helt i tråd med kjerneelementets vektlegging av likeverd og inkludering.

Samlet sett indikerer disse funnene at praksisen i denne kroppsøvfingsklassen i stor grad er i tråd med forskningen, det teoretiske grunnlaget for faget og styringsdokumentene. De viser også at kroppsøvfingsfaget gir en unik mulighet for å fremme sosial læring, samarbeid og inkludering, noe som er viktig både for individuell læring og utvikling og for å styrke klassemiljøet.

6.3 Legitimering av kroppsøvfingsfaget: Bevegelse som middel for helse og rekreasjon

I følgende kapittelet vil funn knyttet til legitimering av kroppsøvfingsfaget legges frem. Målet med kapittelet er å gi innsikt i elevenes oppfatninger av kroppsøvfingsfagets legitimitet og

reflektere over implikasjonene for undervisning og pedagogisk tilnærming. Forsker argumenterer for at funnene bærer preg av undervisningspraksisen som er ført i forkant av intervensjonen. Hva som danner grunnlaget for persepsjon av verdi og betydning har ofte dypere forankringer, og bygges trolig over tid. Det kan dermed tenkes at intervensjonen har hatt lite innvirkning på elevenes overbevisning om hvorfor kroppsøvfingsfaget har sin plass som skole fag. Samtidig kommer det avslutningsvis frem funn som indikerer refleksjon som resultat av intervensjonen.

6.3.1 «Active, healthy and happy»

Basert på funnene fra analysen av intervjuene finner vi at elevenes perspektiv på kroppsøvfingsfaget sammenfaller blant annet med helsediskursen slik den er presentert i tidligere forskning (Ommundsen, 2013; Moen et al., 2018). De anerkjenner kroppsøvfingsfaget som et viktig bidrag til deres fysiske helse og for å opprettholde en aktiv livsstil.

Elevintervjuene viser at helsediskursen har en betydelig innflytelse på elevers forståelse av kroppsøvfingsfagets verdi og betydning. Denne forståelsen kan risikere å underminere fagets unike pedagogiske mål, som påpekt av Sæle & Hallås (2020) og Ommundsen (2013). For eksempel fremheves det at kroppsøvfingsfaget er viktig for å holde kroppen i form. Denne forståelsen kan potensielt begrense synet på kroppsøving som bare et middel til å fremme fysisk helse, og ikke som et fag med egne unike lærings- og dannelsesmål. Elevenes forståelse speiler Arnolds tredje læringsdimensjon, læring 'gjennom' bevegelse (Moe & Standal, 2013), hvor motivasjonen for læring forsterkes av ytre effekter som helsefordeler ved fysisk aktivitet. Denne tilnærmingen til bevegelseslæring kan konkluderes med å være instrumentell, der bevegelse blir et middel for å oppnå et annet mål, som her; bedre helse. Samtidig er det viktig å inkludere at kompetansemålene og kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» indikerer at opplæringen i kroppsøvfingsfaget skal bidra til kunnskap om trening, helse og velvære (Utdanningsdirektoratet, 2020).

6.3.2 «Happy, busy and good»

Studien avslører to sentrale elementer i legitimering av kroppsøvfingsfaget, disse inngår i kategorien av rekreasjonsdiskurs. Først og fremst belyser elevene kroppsøvfingsfaget som en nødvendig kontrast til de mer teoretiske fagene, en pause med fokus på fysisk aktivitet. I tillegg løftes det lystbetonte aspektet ved faget frem og verdsatt av elevene. De betrakter det å ha det gøy som en betydelig begrunnelse for fagets eksistens i skolen. Ut i fra disse funnene, blir kroppsøvfingsfaget primært portrettert fra et rekreasjonelt perspektiv.

Resultatene gir tydelig uttrykk for elevenes verdsettelse av kroppsøvningsfaget som en nødvendig pause fra de mer teoretiske fagene (Ommundsen, 2013). Dette blir særlig framhevet gjennom Dennis' uttalelse om at kroppsøving fungerer som en "pause" fra å "bare jobbe med hjernen". Her kommer det dualistiske perspektivet til syne, der de teoretiske fagene krever bruk av kognitive ferdigheter, mens kroppsøvningsfaget handler om å bruke kroppen uten nødvendigvis å tenke. Elevene bemerker at kroppsøving gir et velkomment avbrekk fra den kontinuerlige teoretiske belastningen og gir dem muligheten til å gjenopplade. Imidlertid kan dette, hvis ikke forstått riktig, føre til at kroppsøving fortsetter å bli praktisert som et fag som kun er fokusert på aktivitet, i tråd med Quennerstedt (2013) sin beskrivelse av "happy, busy and good" praksis, uten videre læringsinnhold. Birch et al. (2019) poengterer at selv om det å ha det gøy og opprettholde et høyt aktivitetsnivå er viktig, inkluderer kroppslig læring også mange andre aspekter.

Det kan argumenteres for at tenking er en forutsetning for læring. Basert på dette premisset og funnene fra analysen, ser det ut til at den rekreasjonelle orienteringen i faget kan marginalisere kroppsøvningsfaget som et læringsfag. Som Ommundsen (2013) og Standal et al. (2020) diskuterer, kan et overdrevent fokus på denne diskursen svekke fagets akademiske status og legitimitet ved å posisjonere det som mindre viktig enn de mer "seriøse" teoretiske fagene.

Elevene fremhever også det å "ha det gøy" som en sentral del av faget. De ser på dette som en viktig faktor for fagets legitimitet. På den ene siden kan dette synet svekke fagets status og legitimitet som et viktig lærings- og dannelsesfag (Ommundsen, 2013). På den andre siden kan dette perspektivet ha en positiv innvirkning på elevenes holdning til bevegelse og fysisk aktivitet (Standal et al., 2020). I lys av fagets mål om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020d), er elevenes opplevelser, dvs. deres emosjonelle erfaringer, av kroppsøving som lystbetont et viktig grunnlag for å oppnå fagets formål. Selv om alle elever bemerker at faget er viktig fordi det er gøy, er det ingen elever som utelukkende baserer sin vurdering av fagets plass og legitimitet på dette punktet. Som funnene viser, kommer den lystbetonte verdien i andre rekke, men er et viktig tillegg til legitimeringen. Det er også verdt å merke seg, i henhold til Arnolds tredje læringsdimensjon, at engasjerende og lystbetonte aktiviteter kan forsterke motivasjonen for læring gjennom bevegelse (Birch et al., 2019).

Merete påpeker dette ved å si: "Ja, jeg tenker at det er veldig viktig, iallfall for meg, fordi jeg klarer jo fint teori, men jeg er veldig glad i å bevege meg på en måte, og føler at når jeg har gym så er det lettere å fokusere etterpå. Fordi da har jeg fått beveget meg litt og fått ut energien, og er klar for neste time." På den andre siden, Meretes bemerkning om at kroppsøving tilbyr en unik mulighet for praktisk aktivitet, indikerer at elever verdsetter variasjon i læringsaktiviteter. Dette gir en indikasjon på at kroppsøving kan bidra til en mer balansert skolehverdag.

Dennis' utsagn om at hans syn på kroppsøvingsfaget har endret seg som følge av intervensjonen, gir imidlertid et viktig innsikt. Fagets læringsdimensjon anerkjennes videre, og fremheves som mer enn bare en arena for å "ha det gøy". Funnene indikerer en utvikling blant elevene, hvor de beveger seg fra å se kroppsøvingsfaget som en kilde til rekreasjon, til å anerkjenne dets pedagogiske potensial. Dette synes å være påvirket av undervisningsmetoder som gjør elevene mer oppmerksomme på læringsmålene i faget. Det understreker viktigheten av en bevisst undervisning og pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsfaget, for å sikre at elevene oppnår en balansert forståelse av faget som anerkjenner både det rekreasjonelle og læringsaspektet. Dette gir også støtte til argumentet om at kroppslig læring innebærer mer enn bare aktivitet, og at det er nødvendig å forstå "bevegelse" som en nødvendig forutsetning for læring i kroppsøvingsfaget (Birch et al., 2019).

6.4 Læring og dybdelæring før og etter intervensjonen

I dette kapitlet undersøkes elevenes læring og dybdelæring før og etter en intervensjon i kroppsøvingsfaget. Gjennom analysen av elevenes perspektiver og erfaringer, utforskes viktigheten av innsats og holdninger i læringen, samt fokuset på aktiviteter og idrettsdiskurs i undervisningen. Videre undersøkes hvordan intervensjonen har påvirket elevenes forståelse av målsetting, bevegelsesferdigheter og overførbarhet av læring. Kapitlet har som mål å gi innsikt i elevenes opplevelser og refleksjoner rundt læring i kroppsøvingsfaget, samt undersøke hvilken grad dybdelæring kommer til uttrykk før og etter intervensjonen.

6.4.1 Læring og dybdelæring før intervensjonen

6.4.1.1 Vektlegging av innsats og holdninger

Før intervensjonen beskriver elevene en sterk vektlegging av innsats og holdninger i kroppsøvingsfaget. De opplever at disse faktorene er tilegnet stort fokus både i kroppsøvingstimene og som vurderingsgrunnlag.

En vektlegging av innsats og holdninger kan ha flere positive følger. Derav kan dette motivere elevene til å jobbe hardere og ikke gi opp. Disse virkningene kan videre bidra til, for eksempel, utvikling av utholdenhet, motstandsdyktighet og selvdisiplin. I tillegg kan det å fremme positive holdninger være viktig i utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Å være oppmuntrende og hjelpsom kan forbedre sosiale relasjoner og samarbeidsevner, som videre har stor overføringsverdi. Samtidig som dette er med på å fremme elementære ferdigheter som har stor betydning for den enkeltes læring og generelle trivsel.

6.4.1.2 Aktiviteter, idrettsdiskurs og læringsdimensjon

Når det gjelder læring i den ordinære kroppsøvningsundervisningen viser funnene at aktiviteter og ballspill er mest fremtredende, nest etter sosial læring. Med bakgrunn i en opplevelse av stort fokus på ballspill og teknikk, konkludere flere elever med at dette er en viktig faktor i læringsgrunnlaget i faget.

Den historiske idrettsdiskursen som er beskrevet i forskningen støtter elevenes oppfatning av at ulike aktiviteter og ballspill dominerer kroppsøvningspraksisen. Som forskning understøtter en sterk tilstedeværelse av ballidretter, bekrefter dette elevenes oppfatning av at ballspill som fotball og stikkball, som sentralt i undervisningspraksisen (Standal et al., 2020; Redelius & Larsson, 2010; Moen et al., 2018). I tillegg bekreftes denne undervisningspraksisen i kapittel 6.1.1 «Forskjell i struktur og innhold», hvor det kommer frem at det vanligvis føres en tradisjonell tilnærming, med repetitiv opplæring av idrettsteknikker etterfulgt av spill. Dette i tråd med idrettsdiskursen beskrevet av blant annet Sæle og Hallås (2020).

Usikkerheten som noen elever uttrykker rundt hva de egentlig skal lære i faget, kan være en refleksjon av en overvekt av idrettsdiskursen i kroppsøvningsfaget, noe som ifølge Standal et al. (2020) og Quennerstedt (2019) kan true læringsdimensjonen. Usikkerhet omkring fagets mål kan tyde på at en instrumentell verdi av kroppsøving. Som Arnold (1991) beskriver læring 'gjennom' bevegelse, med bevegelse som et middel for å forbedre tekniske ferdigheter og prestasjoner innenfor idrettssammenheng. Dette kan medvirke til å overskygge den mer omfattende læringsprosessen. Forskningen påpeker også at en ensidig og gjentakende undervisningspraksis kan resultere i en for snever læringsprosess, hvor elevene gjennomgår de samme introduksjonsøktene om og om igjen (Standal et al., 2020). Dette kan relateres til Meretes ønske om å lære nye ting og ikke bare det hun allerede kan. Redelius og Larsson

(2010) fremhever behovet for å fokusere mer på læring og kvaliteter som elevene skal oppnå i faget, i stedet for bare å fokusere på aktiviteter og idrett. Dette er en viktig anbefaling som kan være med på å balansere fokus i undervisningen og gi en mer helhetlig tilnærming til kroppsøvningsfaget, noe som potensielt kan imøtekomme noen av elevenes usikkerheter og ønsker.

På en annen side kommer det frem at elevene ser en verdi av å prøve nye bevegelsesaktiviteter. Hvorvidt dette er et fremtidig ønske for undervisningspraksisen eller er en opplevd erfaring, er uvisst. Uavhengig av dette bemerker elevene at kroppsøvningsfaget skaper muligheter til å utforske ulike aktiviteter, og at de på denne måten kan de finne ut av hva de synes er gøy. Dette sammenfaller med læreplanverkets mål for kroppsøvningsfaget. For at kroppsøvningsfaget skal kunne bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020d) er det nødvendig med nok variasjon i innholdet, slik at det treffer hver enkelt elev i den mangfoldige skolen. Dette er også i tråd med argumentet til Birch et al. (2019) om at det er viktig med balanse mellom dybde og bredde i fagundervisningen. Hvor dybdelæring er en viktig forutsetning for utvikling av varig og overførbar kunnskap, er det samtidig nødvendig med en bred eksponering for temaer, metoder og perspektiver (Birch et al., 2019).

Funnene viser også at elevene ser nytteverdien av å ha erfaringer og kunnskap om forskjellige aktiviteter og idretter. Relevansen av å ha kompetanse i ulike idretter er knyttet til muligheten til å kunne lære det bort og delta i samtaler om sport, samt eventuelle karrieremuligheter innenfor feltet. Dette støtter opp under begrepet dybdelæring som beskrevet i Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020a), men det er derimot uklart i hvilken grad dette samsvarer med kroppsøvningsfagets overordnede formål.

6.4.2 Læring og dybdelæring etter intervensjonen

6.4.2.1 Målsetting og dybdelæring

I intervensjonens kjølvann fremsto målsetting som et viktig læringsinstrument for elevene. Elevene beskrev målsetting som en prosess som innebærer å etablere tydelige og meningsfulle mål, som bidrar til å avklare fokus og gir dem muligheten til å strukturere innsatsen sin på en mer effektiv måte. I tråd med Wulf og Lewthwaite (2016), var det en markert erkjennelse blant elevene om at læring ikke alltid er en lineær prosess og at å gjøre feil danner en viktig del av læringsprosessen. De forstod at å oppnå mål ikke nødvendigvis er en umiddelbar

hendelse, men heller noe som kan kreve flere forsøk. Øving, som en form for læring gjennom å gjøre og oppleve, kom frem som en vesentlig del av denne læringsprosessen. Birch et al. (2019) understreker at denne formen for kroppslig læring er et kjerneelement i kroppssøving. Ikke bare fordi det handler om å utvikle ferdigheter og evner gjennom øving og erfaring, men også fordi det er essensielt for dybdelæring. Å erfare motgang og utfordringer gjennom øving, er ifølge Birch et al. (2019), avgjørende for å skape læring som går utover det overfladiske.

Et aspekt av dette kan sees i elevenes voksende forståelse av at deres ferdigheter kan forbedres gjennom øving. Wulf og Lewthwaite (2016) hevder at slik forståelse kan ha positiv innvirkning på elevers motivasjon, noe som gir dypere og mer betydningsfull læring. Et mulig utfall av dette er at elevene begynner å se sine ferdigheter og evner som dynamiske snarere enn statiske. Videre kan en slik overbevisning bidra til bedre læring og utvikling, samtidig som den potensielt kan dempe effekten av negative kommentarer (Wulf & Lewthwaite, 2016). I dette perspektivet er det sentralt å reflektere over sin egen læringsprosess, som understreket av Østerlie (2022). Østerlie (2022) hevder at bevissthet og refleksjon omkring egen læring er et kjernepunkt for dybdelæring. Gjennom å internalisere sin egen læringsprosess, kan elevene utvikle en dypere forståelse av hva de lærer, hvordan de lærer det, og hvordan de kan forbedre seg videre. Det synes å være en utviklende bevissthet om dette blant elevene etter intervensjonen, noe som indikerer at intervensjonen kan ha bidratt til å fremme dybdelæring i denne konteksten.

Funnene viser i tillegg at elevene som følge av intervensjonen begynte å trekke paralleller mellom målsetting i kroppssøvingkontekst og andre situasjoner i livet. Dybdelæring, som Utdanningsdirektoratet (2020a) definerer det, involverer ikke bare å reflektere over egen læring, men også å anvende det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, enten det er alene eller sammen med andre. Elevene ga uttrykk for at de kunne se hvordan målsetting kan være nyttig i andre kontekster, som for eksempel å oppnå gode karakterer i et fag. Dette indikerer en forståelse for hvordan læringsstrategier kan overføres mellom ulike domener, noe som er et sentralt element i dybdelæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Selv om det er utfordrende å trekke konkrete konklusjoner om hvorvidt elevene faktisk anvender målsetting i andre sammenhenger basert på dataene som er tilgjengelige, antyder bevisstheten de viser en dyptgående forståelse av egen læringsprosess. Som Østerlie (2022) fremhever, er nettopp denne bevisstheten og refleksjonen rundt egen læring sentralt for

dybdeløring. Det er også verd t å merke seg at flere av elevene uttrykte at intervensjonen økte deres bevissthet rundt hva de faktisk øvde på. Denne bevisstheten er essensiell for å kunne vurdere egen læring og utvikling, samt for å kunne sette effektive og relevante læringsmål. Det at elevene ble mer oppmerksomme på hva de faktisk lærte og øvde på, gir også støtte til idéen om at intervensjonen fremmet dybdeløring.

6.4.2.2 Ferdighetsutvikling og læring i bevegelse

Basert på funnene fra analysen kommer det frem et større opplevd fokus på å utvikle konkrete bevegelsesferdigheter, fremfor bare å være i fysisk aktivitet. Dette understrekes av flere elever som merket at intervensjonen hadde et større fokus på teknikk og læring. Det kan argumenteres for at intervensjonens praksis fulgte prinsippet "læring i bevegelse", formulert av Arnold (1991). I følge dette prinsippet blir ferdigheter best utviklet og internalisert gjennom aktiv praksis og direkte erfaring. I denne konteksten lærte elevene presisjon i kasting av frisbee gjennom aktiv utførelse og kontinuerlig øvelse. Dette understreker betydningen av læring i bevegelse i kroppøvsingsundervisningen, som både Birch et al. (2019) og Moe og Standal (2013) har fremhevet. Elevenes forståelse av intervensjonens praksis fremstår som en aktiv læringserfaring hvor de raskt kunne anvende det de lærte. Som de rapporterte, "kastet [forskeren] oss rett ut i lek og ga oss teknikk underveis som vi fikk brukt i praksis rett etter vi lærte det.". Denne beskrivelsen gir innsikt i læringsmetoden som ble brukt under intervensjonen, som muliggjorde umiddelbar anvendelse og øvelse av nye ferdigheter i en reell bevegelseskontekst. Denne metoden kan ha bidratt til bedre internalisering av ferdighetene, samtidig som den la vekt på læring i bevegelse. Dette samsvarer med Østerlies (2022) beskrivelse av dybdeløring i kroppøving.

I lys av intervensjonen ble elevenes bruk av ordet "teknikk" mer fremtredende i deres beskrivelser av hva de hadde lært. Til tross for at de trolig ikke er kjent med begrepet "motorikk", benyttet de "teknikk" for å beskrive læringsutbyttet fra intervensjonen. Ved å utdype bruken av ordet "teknikk", bemerket elevene at de hadde lært presisjon i kasting av frisbee, noe som innebærer å sikte mot et spesifikt mål og øve på spinn og vinkel på frisbeen. Dette reflekterer motoriske ferdigheter som omfatter eksterne faktorer, noe som antyder at intervensjonen har vært vellykket i sin implementering av et eksternt fokus i henhold til Wulf og Lewthwaits (2016) retningslinjer for optimalisering av motorisk læring. Motorisk kompetanse fremheves som en viktig komponent i læreplanen for kroppøvsingsfaget (Sæle & Hallås, 2020). I tillegg understrekes motorisk læring i kjerneelementet "Bevegelse og

kroppslig læring", hvor kroppslig læring er en prosess som omhandler allsidig motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Flere elever rapporterte en forbedring i ferdigheter og presisjon i kast av frisbee etter intervensjonen. Hvorvidt denne utviklingen er reell er vanskelig å konstantere, ettersom den baseres på elevenes individuelle erfaringer, uten videre motoriske målinger.

Elevene beskrev også at undervisningen fokuserte på å trekke sammenhenger mellom teknikkene de brukte i frisbee-kasting og andre aktiviteter hvor presisjon er viktig. Dette viser at elevene kunne se sammenhenger mellom bevegelsesmønstrene de lærte i frisbee-kasting og andre aktiviteter som krever presisjon, noe som indikerer at de var i stand til å overføre og anvende deres læringserfaringer over ulike situasjoner i kroppsøving. Dette er i tråd med Østerlie (2022), som argumenterer for at evnen til å overføre læring mellom forskjellige situasjoner er en viktig komponent av dybdelæring.

7.0 Avslutning

7.1 Metodiske betraktninger

I dette kapitlet vurderes metodiske betraktninger relatert til studien. Viktige forskningsdesignaspekter som kan påvirke funnenes fortolkning og gyldighet, inkludert mangel på kontrollgruppe, potensiell bias i intervjuene og avhengigheten av elevenes selvrappørte erfaringer, er betraktet. Påvirkning av intervjuets tidspunkt på elevenes minner, og usikkerheten rundt metoden for å undersøke motorisk læring er også vurdert. Til tross for disse utfordringene, er det argumentert for at faktorer som dybdelæring kan være mindre målingsavhengige, og at elevens emosjonelle perspektiv kan ha betydning for læring og motivasjon. Målet med kapitlet er å gi innsikt i de metodiske valgene og begrensningene, og deres innvirkning på resultater og deres fortolkning.

7.1.1 Mangel på kontrollgruppe

Mangelen på en kontrollgruppe i undersøkelsen kan være en potensiell svakhet for studien. Denne begrensningen kan komplisere bekräftelsen av om endringene, som ble identifisert i analysen av datamaterialet, faktisk skyldes intervensjonen. Imidlertid kan det argumenteres for at de observerte endringene er legitime og en direkte følge av intervensjonen, gitt at mange av elevene uavhengig understreker dette i intervjuene. Til tross for dette, bemerker noen elever at de ikke opplevde noen betydelige forskjeller mellom periodene før og under

intervensjonen. Gyldigheten av disse påstandene kan være gjenstand for debatt. Dette er basert på at de samme elevene som ikke merket noen forskjell mellom intervensjonen og deres regulære kroppsøvningsundervisning, senere i intervjuet indikerte at det var et større fokus på læring under intervensjonen. Forskjellene i meninger og opplevelser som fremkommer i analysen kan skyldes flere årsaker. Først og fremst kan endringer i oppfatning være et resultat av intervjuets progresjon; det vil si, etter hvert som elevene dykker dypere inn i hukommelsen, kan flere minner dukke opp. De ulike spørsmålene kan også ha rettet informantenes oppmerksomhet mer mot spesifikke situasjoner og tanker, noe som kan fremkalle refleksjon og nye innsikter.

7.1.2 Tidsfaktor og klarhet i intervjuene

Studien inkluderte en gjennomgang av intervjuer som ble utført etter at intervensjonen var fullført. Intervjuguiden var utformet for å dekke elevenes erfaringer og opplevelser før og etter intervensjonen. Imidlertid var ikke dette skillet alltid klart, både for elevene under intervjuene og for forskeren under analyseprosessen. Denne uskarpheten kan ha bidratt til potensiell bias i intervjuene. Noen informanter nevnte tidvis intervensjonen når målet var å få informasjon om deres regulære kroppsøvningsundervisning. Informantene ble stilt de samme spørsmålene flere ganger. For eksempel ble de spurt: «Hva opplevde du ble vektlagt i kroppsøvningsundervisningen før intervensjonen?» og «Hva opplevde du ble vektlagt under intervensjonen?».

Det kan også argumenteres for at funnene er påvirket av et tidsaspekt. At studien besto av ett enkelt intervju, som ble gjennomført rett etter fullført intervensjon, betyr at besvarelsene kan ha vært påvirket av elevenes minne. Intervensjonen er fersk i minnet, noe som kan ha konsekvenser for hvilke erfaringer som sitter sterkest igjen. Analysen viser at flere elever i større grad beskriver hva de lærte under intervensjonen, sammenlignet med den ordinære kroppsøvningsundervisningen. Dette kan være fordi de husker det bedre da det nylig har funnet sted.

Funnene fra studien viser større grad av dybdelæring som følge av intervensjonen sammenlignet med den ordinære kroppsøvningsundervisningen. Det er imidlertid viktig å merke seg at dybdelæring, ifølge Birch et al., (2019) vedvarer langt utover det øyeblikket kunnskapen først ble tilegnet. Det antyder at dybdelæring er varig, går utover det umiddelbare. Basert på dette kan det argumenteres for at den umiddelbare ettervirkningen av

intervensjonen kan ha forsterket elevenes minner om det de lærte, noe som kan ha gitt en overestimert følelse av læring. Selv om den umiddelbare responsen til intervensjonen synes lovende, er det behov for videre forskning for å bestemme det faktiske omfanget av dybdelæring som har skjedd.

7.1.3 Motorisk læring: Måling og pålitelighet

Studien fokuserer på læring av motoriske ferdigheter uten å inkludere noen form for måling av disse. Den motoriske læringen og utviklingen støtter seg utelukkende på elevenes erfaringer og opplevelser, gjennom deres egne ord og språk. Dette kan påvirke funnernes pålitelighet, som dermed kan være diskutabel. Ettersom resultatene i stor grad er avhengig av informantenes refleksjons- og evalueringskapasitet. Det kan likevel argumenteres for at visse faktorer, som dybdelæring, er sterkt knyttet til refleksjonsevnen, og derfor ikke like avhengig av en direkte måling. Elevers emosjonelle perspektiv kan også ha større relevans for læring og motivasjon.

7.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

7.2.1 Implikasjoner for undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget

Funnene fra undersøkelsen gir flere implikasjoner for hvordan kroppsøvfingsundervisningen kan struktureres og tilrettelegges for å fremme dybdelæring hos ungdomsskoleelever. Ved å integrere prinsippene fra Dynamisk systemteori (DST), OPTIMAL-teorien og LER-modellen, kan lærere skape et læringsmiljø som oppmuntrer til selvorganisering, gir positiv tilbakemelding, fremmer autonomi, legger vekt på ytre faktorer ved elevenes bevegelser, og strukturerer læringsprosessen rundt forberedelse, implementering, refleksjon og anvendelse (Hovdal et al., 2021; Wulf & Lewthwaite, 2016; Mathisen, 2006).

Denne tilnærmingen er særlig relevant i lys av intervensjonens fremheving av målsetting som en integrert del av læring og dybdelæring (Wulf & Lewthwaite, 2016). Ved å veilede elevene til å sette klare mål, kan lærere hjelpe dem med å forstå læringsprosessen som en dynamisk og ikke-lineær prosess, der feil og gjentatte forsøk er en sentral del (Østerlie, 2022). Dybdelæring innebærer også å utvikle bevissthet og refleksjon rundt egen læring. Her kan LER-modellen være et nyttig verktøy, da den strukturerer læringsprosessen på en måte som fremmer refleksjon og bevissthet hos elevene (Hovdal et al., 2021). Bevegelseslæring, som ble vektlagt i intervensjonen, understreker prinsippet om "læring i bevegelse" (Arnold, 1991). Dette

prinsippet, støttet av både Birch et al. (2019) og Moe og Standal (2013), innebærer at elever lærer gjennom aktiv deltakelse og erfaring, noe som hjelper dem med å utvikle konkrete ferdigheter de kan anvende i praksis. En annen viktig implikasjon er overførbarheten av ferdigheter mellom ulike situasjoner, noe som er en nøkkelkomponent i dybdelæring (Østerlie, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å integrere prinsippene fra DST, OPTIMAL-teorien og LER-modellen, kan lærere legge til rette for læringsmiljøer som oppmuntrer til overførbarhet av ferdigheter.

Samlet sett understreker disse funnene at en dynamisk undervisningspraksis, basert på prinsippene fra DST, OPTIMAL-teorien og LER-modellen, kan fremme dybdelæring i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. Dette krever en pedagogisk tilnærming som vektlegger selvorganisering, positiv tilbakemelding, autonomi, ytre fokus, og en strukturert læringsprosess basert på forberedelse, implementering, refleksjon og anvendelse.

7.2.2 Implikasjoner for videre forskning

For å pålitelig og gyldig kunne vurdere omfanget av rapportert dybdelæring i denne studien, vil det være fordelaktig å implementere en oppfølgingsstudie over tid. Dette ville tillate oss å observere om kunnskapen elevene tilegnet seg vedvarer, og om det har vært noen overføring av denne kunnskapen til andre områder eller situasjoner. For eksempel, dersom intervensjonen inkluderte en form for motorisk test, kan det være nyttig å undersøke om elevene fortsatt anvender disse ferdighetene eller konseptene i deres dagligliv, i andre bevegelsesaktiviteter, eller om de klarer å overføre det de har lært til andre akademiske eller personlige situasjoner. Selv om den initiale responsen på intervensjonen ser ut til å være positiv, bør det likevel understrekes at det er nødvendig med videre forskning for å fastslå den faktiske dybdelæring som har skjedd.

8.0 Litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell M. B. (Red.). (2019). *På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter* (1. Utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). *The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway*. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnold, P. J. (1980). *Movement, physical education and the curriculum*. *Physical Education Review*, 3(1), 14-17.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). *The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum*. *Quest*, 43(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Aune, T. K., & Ingvaldsen, R. P. (2020). *Dybdelæring i kroppsøvningsfaget*. In T. K. Aune, R. P. Ingvaldsen, & S. W. Johansen (Eds.), *Kroppsøvningsdidaktikk. Fagdidaktikk og læreplanutvikling* (s. 39-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). *Dybdelæring i kroppsøving - utfordringer for kroppsøvningslæreren*. I Vinje, E., E. & Skrede, J. (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s.13-29). Cappelen Damm AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology* *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. J. (2008). *Coordination and control of movement in sport: An ecological approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

- Drageset, S. E., S. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju Sykepleien
Forskning 5(4), 332-335. [https://doi.org/
https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027](https://doi.org/https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027)
- Dyson B and Casey A (2016) Cooperative Learning in Physical Education and Physical
Activity: A Practical Introduction. New York: Routledge.
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021). *Faget heter
kroppsoving, ikke gym*. Hentet fra [https://forskersonen.no/helse-kronikk-
meninger/faget-heter-kroppsovingikke-gym/1804255](https://forskersonen.no/helse-kronikk-
meninger/faget-heter-kroppsovingikke-gym/1804255)
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt*. Det kvalitative forsknings-interview.
København: Akademiske Forlag.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding Motor Development*. McGraw-
Hill
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor
development : Infants, children, adolescents, adults (7. utg.)*. Boston: McGraw Hill.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry – The study of curriculum practice*. McGraw-
Hill.
- Haugen, T. & Moser, T. (2016). *Hva er motorikk?* I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk: i et
didaktisk perspektiv* (s. 18–33). Gyldendal Akademisk.
- Hooyman, A., Wulf, & Lewthwaite, R. (2014). Impacts of autonomy-supportive versus
controlling instructional language on motor learning. *Human Movement Science*,
36, 190–198.
- Hopkins, B. & Butterworth, G. (1997). *Dynamic systems approaches to the development
of action*. *Infant development: Recent advances*. East Sussex: Psychology Press
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B. & Johansen, B. T. (2021). *Students’
experiences and learning of social inclusion in team activities in physical
education*. *European physical education review*, 27(4), 889-907.
<https://doi.org/10.1177/1356336X211002855>
- Kvale, S. & Brinkmann, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
akademisk.
- Malterud K (1993) *Shared understanding of the qualitative research process*.
Guidelines for the medical researcher. *Family Practice* 10(2): 201–206.

- Mathisen, G. (2006). *Teorier om læring av motoriske ferdigheter: utvikling og konsekvenser*. EUREKA digital. 11-2006.
- McQueen, R. A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Pearson Education Limited.
- Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H., (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet. <https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/38k55/BRAGE11250/2482450>
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008b). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373–391. <https://doi.org/10.1080/13573320802444994>
- Moser, T. (2014). Læring og kropp. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children. Aspects of coordination and control* (pp. 341–360). Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022). Hva er personopplysninger <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2012). *Exploring ‘what’ to learn in physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Ommundsen, Y. (2013, 8. mars). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning I kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Oslo. Gyldendal Akademiske.


- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. Temp-lin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (s. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Plaks, J. E., & Stecher, K. (2007). Unexpected improvement, decline, and stasis: A prediction confidence perspective on achievement success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 667–684.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. [http://doi.org/ 10.1080/13573322.2019.1574731](http://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731)
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691–703. <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Standal, Ø. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre Skole*(3), 56-60. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
- Sæle, O. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thelen, E. S., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*: Mit Press
- Universitetet i Stavanger. (2021). Nettskjema <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Kroppsøving (KR001-05). Fagrelevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>


- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kjerneelementer. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kroppsøving (KR001-05). Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 10. trinn. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Wulf, G & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic bulletin & review* 23(5), 1382-1212. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9>
- Østerlie, O. (Programleder). (2022, 2. november). Dybdeløring i kroppsøving [Audiopodkast]. Krø.no. <https://xn--kr-mka.no/44-dybdelaering-i-kroppsoving/>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 08.02.2023 ▾

Referansenummer

961612

Vurderingstype

Standard

Dato

08.02.2023

Prosjektittel

Dybdelæring i kroppsøvingsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for
grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Dag Ove Granås Hovdal

Student

Regine Aanestad

Prosjektperiode

01.02.2023 - 06.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i
meldeskjemaet. Det lovlig grunnlaget gjelder til 06.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn under 16 år.

BARN SAMTYKKER SELV

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

DATABEHANDLER

Nettskjema-diktafon er databehandler for prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«**Dybdeløring i kroppsøvingfaget**»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke sammenhengen mellom bevegelsesløring og dybdeløring i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave, hvor formålet er å undersøke hvordan en som lærer kan jobbe for å fremme dybdeløring hos elever i kroppsøvingfaget. Som kroppsøvinglærer få en forståelse av hvordan å iverksette læreplanen på en måte som samsvarer med læreplanverket. Undersøke hvordan å fasilitere bevegelseslære, gjennom bruk av eksternt (motorisk) fokus i kroppsøvingundervisningen. Problemstillingen som skal undersøkes er: «Hvordan kan økt fokus på bevegelsesløring i kroppsøvingundervisningen, ved bruk av dynamisk systemteori og optimal theory, fremme dybdeløring hos elever på ungdomstrinnet?». Fokuset vil med andre ord være på et undervisningsopplegg som tar for seg hvordan bevegelsesløring kan bidra til å skape dypere læring og forståelse hos elever på ungdomstrinnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student Regine Aanestad ved Universitetet i Stavanger, fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, er ansvarlig for prosjektet. Dag Ove Granås Hovdal er veileder for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til denne undersøkelsen ønsker jeg intervjuere elever ved en ungdomsskole i Stavanger. Problemstillingen fokuserer på elevenes erfaringer og perspektiv på faget, og omhandler kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet. Totalt 6 elever får henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet gjennomføres i form av intervensjon, hvor student Regine Aanestad leder undervisningstimer i kroppsøvingfaget. Undervisningsopplegget vil fokusere på utførelse av og refleksjon rundt bevegelseslære. Intervensjonen vil foregå i et tidsrom på omlag 1 måned, som tilsvarer 8 kroppsøvingstimer. Hvis du velger å delta i prosjektet vil det foretas et semi-strukturert intervju. Det innebærer det at du svarer på 5 spørsmål omhandlende læring og opplevelser av formålet med kroppsøvingfaget. Intervjuet er estimert til å vare i 15 min. Det vil bli tatt lydopptak og notater som lagres elektronisk. Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere. Alternativt opplegg vil bli gitt dersom du ikke ønsker å delta i prosjektet.

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. Student Regine Aanestad og veileder Dag Ove Granås Hovdal ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene vil ikke bli inkludert i lydopptak eller det skriftlige prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Innsamlet data fra intervju vil bli transkribert og anonymisert, hvor navn erstattes med alias. Lydopptak fra intervju vil bli slettet. Anonymiserte opplysninger ikke vil slettes, men kunne gjenbrukes til forskning.

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, NSD 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
 - Regine Aanestad, 250571@uis.no, 90500480
 - Dag Ove Granås Hovdal, dag.o.hovdal@uis.no, 46646379
- Vårt personvernombud:
 - Rolf Jegervatn, 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

Dag Ove Granås Hovdal
(Forsker/veileder)

Regine Aanestad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledning

Takk for at du stiller til denne undersøkelsen!

Formålet med studien er å undersøke sammenhengen mellom bevegelseslæring og dybdelæring i kroppsøvingsfaget. Intervjuet handler om hvordan du opplever og erfarer formålet og læringen i kroppsøvingsfaget. Intervjuet vil vare i omlag 15 minutter, og det blir tatt lydopptak. Besvarelsene vil bli anonymisert.

Spørsmål - Læring i kroppsøvingsfaget

- Hvorfor (tror du) har vi kroppsøving som fag i skolen?
 - o Er faget viktig eller ikke? Hvorfor?

- Hvordan var undervisningen i intervensjonen sammenlignet med tidligere undervisning?

- Hva synes du om lengden på undervisningen/intervensjonen? (Aktiviteten frisbee på 4x2 skoletimer)

- Hva opplever du at blir vektlagt i kroppsøvingsfaget?
 - o Kroppsøvingsfaget generelt
 - o Basert på intervensjonen

- Hva opplever du at du skal lære i faget?
 - o Kroppsøvingsfaget generelt
 - o Basert på intervensjonen

- Finner du at erfaringene fra faget er relevante i andre sammenhenger? Begrunn svaret ditt

- Kroppsøvfingsfaget generelt
 - Basert på intervensjonen
 - på skolen
 - fritiden
 - fremtiden
- Har intervensjonen endret tankene dine om faget? Begrunn svaret ditt

Avslutning

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt? (teste ideer)
- Tusen takk for at du stilte opp!

Intervensjon – 1. Time

Kompetansemål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
Læringsmål	Lære grunnleggende ferdigheter for kast av frisbee, med fokus på eksterne faktorer
Rammer	<ul style="list-style-type: none">- Halv idrettshall- Alle diskusjoner foregår i halvsirkel- 1 frisbee per elev (25 stk?)- Totalt 70 min

Introduksjon

De neste ukene skal vi sannsynligvis jobbe litt annerledes enn hva dere er vant med. For hver time vil vi ha et konkret felles læringsmål, og sammen skal vi forsøke å nå dette. Vi vil sette i gang spill/aktiviteter, som jeg etter en stund vil stoppe opp for å diskutere erfaringene deres. I diskusjonene vil vi ha fokus på hvordan vi kan jobbe for å nå læringsmålet. Deretter vil spillet settes i gang igjen, hvor dere forsøker å ta i bruk handlingene eller endringene vi har blitt enige om i diskusjonen. Poenget med disse diskusjonene er at dere skal bli mer bevisste på hva dere gjør og hvorfor, og hvordan dette kan påvirker dere nå og i fremtiden.

Vi drive med aktiviteten frisbee, i ulike varianter; frisbeegolf, ultimate frisbee, og så skal dere lage et eget opplegg i grupper. Læringsmålet gjennom intervensjonen vil være kast av frisbee i ulike sammenhenger. På bakgrunn av at dere sannsynligvis er på ulike nivå når det kommer til frisbee, så skal vi starte denne timen med en forenklet spill, hvor dere etter hvert vil få mulighet til å legge til endringer.

LER modellen

1. Konkret, kort, presist: Hva skal vi lære?
2. Hva er elevene erfaringer og læring knyttet til denne læringen?
3. Hvilke to-tre konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?
4. Lag: Hvordan gjør vi dette konkret i laget (lagaktiviteten?)
5. Individuelt: Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?
6. Gjennomføring av aktivitet
7. Halvsirkel: hva gjorde vi som funket bra mtp læringen, hva kan vi jobbe videre med? (lignende som punkt nr. 2)
8. Fortsetter fra punkt 3

Aktivitet	Informasjon			
Frisbee-bowling	Grupper på 2-3. 5-10 min spill før diskusjon. 2-3 frisbeer per gruppe.	I frisbee-bowling setter hvert lag opp 9 kjegler i triangel formasjon. Gruppene starter med ca. 7 meters avstand. Flest mulig kjegler for hvert kast. Hver elev får to kast per runde. Elev nr 2/3 i køen setter opp kjevlene mellom hvert runde.		
	Veiledning		Faglig begrunnelse	
	Fokuser på punktet du ønsker å treffe (kjevlene).	Få eleven(e) til å fokusere på eksterne faktorer, for å øke konsentrasjonen, og gi frihet til selvorganiseringen.		
	LER modellen (Gjentas 2 ganger)			
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?			
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?			
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?			
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?			
	8. Fortsetter fra punkt 3.			
	Handlinger	- Fokuserer på punktet vi ønsker å treffe. - Vinkel på frisbeen.		
	Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse
	Hvilken betydning har vinkelen på frisbeen for kastet?	Skrår frisbeen nedover hvor vil den da gå og jeg kaster den?	Påvirker retningen til kastet	Øke bevisstheten til elevene på betydningen av frisbeens vinkel, med eksternt fokus.
	Hvordan kan vi gjøre denne aktiviteten lettere/vanskeligere?	Hvordan påvirker størrelsen på kjevlene vanskelighetsgraden, eller lengden fra kastpunktet?	Øke/minke avstanden. Endre høyden/størrelsen på kjevlene	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan en kan justere det fysiske miljøet for å endre vanskelighetsgraden.
Er det andre aktiviteter hvor de samme prinsippene gjelder?	Der prinsippene er at en står stille på en oppmerket plass og skal treffe et punkt.	Generelt kast med objekt. Eks. straffekast i håndball, serve i volleyball, golf.	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre aktiviteter.	

Aktivitet	Informasjon			
Kjegle-Jo med frisbee	Grupper på 4-5 5-10 min spill før diskusjon. 1 frisbee per gruppe.	2 lag spiller mot hverandre. Lagene står bak hver sin benk, med 5 kjegler plassert 1 meter foran. De forsøke å treffe motstanderlagets kjegler. Gjør de det kan de løpe over å hente kjeglen til sin side. Målet er å samle alle motstanderlagets kjegler.		
	Veiledning		Faglig begrunnelse	
	Fokuser på kjeglen du ønsker å treffe.			
	LER modellen (Gjentas 2 ganger)			
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?			
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?			
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?			
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?			
	8. Fortsetter fra punkt 3.			
	Handlinger	- Fokusere på punktet vi ønsker å treffe. - Vinkel på frisbeen.		
	Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	
	Hvordan er vanskelighetsgraden på denne oppgaven sammenlignet med den første (frisbeebowling)?		Flere distraksjoner i miljøet. Friere rammer for oppgaven.	
	Hvilke endringer kan vi gjøre for å gjøre denne aktiviteten lettere/vanskelige?	Hvordan påvirker størrelsen på kjeglene vanskelighetsgraden, eller lengden fra kastpunktet (størrelse på banen)?	Øke/minke avstanden. Endre høyden/størrelsen på kjeglene	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan en kan justere det fysiske miljøet for å endre vanskelighetsgraden.
Er det andre aktiviteter hvor de samme prinsippene gjelder?		Generelt kast med objekt. Eks. straffekast i håndball, serve i volleyball, golf.	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre aktiviteter.	

Intervensjon – 2. Time

Kompetansemål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
Læringsmål	Lære presisjon av kast med frisbee, med fokus på spinn
Rammer	Halv idrettshall
Introduksjon	Repeterer hva vi husker fra sist time.

Spinn: Mer snert i kastet gir bedre rotasjon (spinn) og stabilitet for frisbeen. Snerten er viktigere enn kraften i kastet.

Aktivitet	Informasjon		
Frisbeegolf	Grupper på 3-4 spillere. 10-15 min spill før diskusjon.	Frisbeegolf spilles som vanlig golf. Starter fra et oppmerket utkaststed. Målet er å treffe kurven med færrest mulig kast gjennom banen/løypen. Den som ligger lengst unna mål kaster først. En kaster fra stedet hvor frisbeen lander. Innendørs: elevene lager i grupper egne løyper.	
	Veiledning		Faglig begrunnelse
	Fokuser på punktet du ønsker å treffe. Fokuser på å få spinn på frisbeen.		Få eleven(e) til å fokusere på eksterne faktorer, for å øke konsentrasjonen, og gi frihet til selvorganiseringen.
	LER modellen		
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?		
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?		
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?		
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?		
	8. Fortsetter fra punkt 3.		
	Handlinger	-	
Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse
Hvorfor er spinn viktig i kast av frisbee? Hvordan kan vi få til god spinn på frisbeen?	Hva betyr det at det er spinn på frisbeen? Hvordan påvirker dette kastet?	Mer snert i kastet gir bedre rotasjon (spinn) og stabilitet for frisbeen. Snerten er viktigere enn kraften i kastet.	

	Hvordan kan spillereglene endres for å påvirke vanskelighetsgraden på spillet?	Kan dere legge til eller opphøre regler som gjør spillet lettere/vanskelige? F. eks. at en får ta 3 skritt fra	Tilføye regler om obligatoriske bevegelser ved ulike hinder.	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan spillereglene er med å endre vanskelighetsgraden.
	Hvordan kan dere endre vanskelighetsgraden på oppgaven?		Gjøre endringer i miljøet/løypen.	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan en kan justere det fysiske miljøet for å endre vanskelighetsgraden.

Aktivitet	Informasjon			
Discathon	Grupper på 2-3 spillere.	Elevene kaster frisbeen rundt en merket bane. Det er ikke lov å løpe med frisbeen i hånden. Frisbeen må kastes fra der den lander. Spilleren er i mål når frisbeen har passert mållinja. Først prøver under uten tid, deretter antall kast. Så på tid, til slutt stafett mot et annet lag (to like baner/tar tiden på hvert lag).		
	Veiledning		Faglig begrunnelse	
	Fokuser på punktet du ønsker å treffe.		Få eleven(e) til å fokusere på eksterne faktorer, for å øke konsentrasjonen, og gi frihet til selvorganiseringen.	
	LER modellen			
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?			
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?			
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?			
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?			
	8. Fortsetter fra punkt 3.			
	Handlinger			
Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse	
Spinn				
Hvordan kan spillereglene endres for å påvirke vanskelighetsgraden på spillet?		Tilføye regler om obligatoriske bevegelser ved ulike hinder.	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan spillereglene er med å endre vanskelighetsgraden.	
Hvordan kan dere endre vanskelighets		Gjøre endringer i	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan en kan justere det	

	graden på oppgaven?		miljøet/løypen.	fysiske miljøet for å endre vanskelighetsgraden.
--	---------------------	--	-----------------	--

Kompetanse mål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter			
Læringsmål	Lære presisjon av kast med frisbee, med fokus på spinn			
Avsluttende spørsmål	Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse
	Hva har dere lært?	Hva var læringsmålet? Hvilken betydning har spinn for kast med frisbee?	Mer snert i kastet gir bedre rotasjon (spinn) og stabilitet for frisbeen. Snerten er viktigere enn kraften i kastet.	
	Er det andre aktiviteter hvor de samme prinsippene gjelder?		Golf,	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre aktiviteter.
	Hvordan kan frisbeegolf/discatlon relateres til andre situasjoner i livet utenfor idrett?	Hvordan jobber vi når vi spiller frisbeegolf (mtp. banen)? Etappevis, med ulike hinder som skal passeres.	Som ellers i livet, kan det være lurt å sette seg delmål, for å nå det endelige målet. For å gjøre det endelige målet overkommelig. Som ellers i livet vil vi møte på hindringer/utfordringer som vi må gjennom for å nå målet.	

Intervensjon – 3. Time

Kompetansemål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter. Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.
Læringsmål	Lære og utvikle kast med frisbee i samspill med andre.
Rammer	Kunstgressbane
Introduksjon	Repeterer hva vi husker fra sist time.

LER modellen

1. Konkret, kort, presist: Hva skal vi lære?
2. Hva er elevene erfaringer og læring knyttet til denne læringen?
3. Hvilke to-tre konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?
4. Lag: Hvordan gjør vi dette konkret i laget (lagaktiviteten)?
5. Individuelt: Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?
6. Gjennomføring av aktivitet
7. Halvsirkel: hva gjorde vi som funket bra mtp læringen, hva kan vi jobbe videre med? (lignende som punkt nr. 2)
8. Fortsetter fra punkt 3

Aktivitet	Informasjon			
Ultimate Frisbee	Grupper på 4-5. 4 lag. 1 og 1 gruppe spiller mot hverandre. 10-15 min per spill. Etter 2 spill byttes motstanderlag.	Banen er delt i en midtsone og to målsone i hver ende. Vi starter spillet med å stille opp langs mållinjen, og forsvarer kaster disken til angriperne. Mål scores ved å sentre disken til en medspiller som befinner seg i motstanderlagets målsone. Det er ikke lov å løpe med disken, men lov å pivotere. Kasteren har 10 sek på seg til å kaste. Om pasningen ikke er komplett går, disken til motstanderlaget. Dette er et nullkontakt spill.		
	Veiledning		Faglig begrunnelse	
	- Fokuser på å treffe foran medspilleren du ønsker å sende pasningen til. - Forsøk å finne åpne rom for å gjøre deg ledig for medspillerne dine.			
	LER modellen			
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?			
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?			
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?			
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?			
	8. Fortsetter fra punkt 3.			
	Handlinger		- Fokuser på et punkt foran medspilleren vi ønsker å treffe. - Spinn	
Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse	
Hvor bør en fokusere på å kaste for å treffe	Dersom medspilleren er i	Foran medspilleren.		

	en medspilleren i fart?	bevegelse, vil medspilleren være på samme sted når disken blir kastet som når den når frem?		
	Som medspiller uten ball, hvordan kan vi bevege oss for å gjøre oss synlige/tilgjengelige?	Dersom du som medspiller (uten ball) blir dekt av en motstander, hvordan kan du gjøre deg ledig for å motta disken?	Forflytte oss hyppig for å finne åpne rom og klaring, slik at vi er ledige for mottak.	
	Hvordan kan dere endre vanskelighetsgraden på oppgaven?	Kan dere gjøre endringer med banen? Kan dere endre på reglene ?	Gjøre endringer i miljøet/løypen.	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan spillereglene og det fysiske miljøet er med å endre vanskelighetsgraden.

Kompetansemål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter			
Læringsmål	Lære og utvikle kast med frisbee i samspill med andre.			
Avsluttede spørsmål 1	Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar	Faglig begrunnelse
	Hva har dere lært?	Hvor bør vi fokusere? Hvordan kan vi bidra til laget?		Repetisjon av erfaring og læring. Få oversikt over elevenes opplevelse og læring.
	Hvordan er kast i dette spillet relevant i andre idretter/aktiviteter?	I hvilke andre spill/idretter finner vi pasninger som en del av spillet?	Samtlige lagspill med ball.	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre aktiviteter.
	Hvordan kan denne måten å jobbe på være relevant i andre sammenhenger utenfor bevegelsesaktiviteter?	At en må samarbeide for å nå mål? At den som har disken forsøker å finne andre som er mottagelige? At de som ikke har disken gjør seg tilgjengelige?	I alle samarbeid på alle arenaer. I samarbeid er en nødt til å inkludere andre og gjøre seg åpen for å bli inkludert.	Ferdighetene de lærer om sosial inkludering gjennom samspill er relevante for alle andre situasjoner i livet når det kommer til samarbeid. Vi må både inkludere andre og delta aktivt for at samarbeidet skal fungere.

Intervensjon – 4. Time

Kompetansemål	Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter. Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.
Læringsmål	Lære og utvikle kast med frisbee i et varierende bevegelsesmiljø.
Rammer	Idrettshall
Introduksjon	Repeterer hva vi husker fra sist time.

LER modellen

1. Konkret, kort, presist: Hva skal vi lære?
2. Hva er elevene erfaringer og læring knyttet til denne læringen?
3. Hvilke to-tre konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?
4. Lag: Hvordan gjør vi dette konkret i laget (lagaktiviteten)?
5. Individuelt: Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?
6. Gjennomføring av aktivitet
7. Halvsirkel: hva gjorde vi som funket bra mtp læringen, hva kan vi jobbe videre med? (lignende som punkt nr. 2)
8. Fortsetter fra punkt 3

Aktivitet	Informasjon			
Elev-opplegg	Grupper på 3-4.	Gruppene lager hvert sitt opplegg med frisbee, og definerer mål for oppgave. Elevene får 10-15 minutter til planlegging og utprøving av opplegget. Før gjennomføring av gruppens aktivitet presenteres den og målet med bevegelsesoppgaven. Klassen utfører så aktiviteten. Etter gjennomføring av aktiviteten kommer lærer (og elever) med diskusjonsspørsmål og veiledning. For så å gå videre til neste gruppes aktivitet. Etter en gjennomgang med hver gruppe, gjør gruppen eventuelle justeringer, før prosessen gjentas.		
	LER modellen			
	2. Hvilke erfaringer har dere fra denne øvelsen (mtp. kast)?			
	3. Hvilke 2-3 konkrete handlinger skal vi gjennomføre for å oppnå denne læringen?			
	5. Hvordan gjør jeg dette konkret i aktiviteten?			
	7. Hva gjorde vi som fungerte bra mtp. læringsmålet? Hva kan vi jobbe videre med?			
	8. Fortsetter fra punkt 3.			
		Spørsmål	Hjelpespørsmål	Svar
	Hvordan sikte med frisbeen i denne aktiviteten? Hvor bør fokuset være for å optimalisere kastet?	Hvor ønsker du at frisbeen skal treffe?	Det ønskede målet	Få eleven(e) til å fokusere på eksterne faktorer, for å øke konsentrasjonen, og gi frihet til selvorganiseringen.

	Hvordan kan en som lagspiller jobbe for å medvirke til fremgang for laget?	Hvilke handlinger kan vi konkret gjøre i bevegelsesaktiviteten for å hjelpe hverandre?	Inkludere hverandre, avhenger av aktiviteten, men eksempelvis med å sende pasninger,	Lære ferdighetene om sosial inkludering gjennom samspill. Vi må både inkludere andre og delta aktivt for at samarbeidet skal fungere.
	Hvordan kan en endre regler eller miljø for å gjøre spillet lettere/vanskeligere?	Kan dere gjøre endringer med banen? Kan dere endre på reglene ?	Gjøre endringer i miljøet/løypen.	Bevisstgjøre elevene på påvirkningen av miljøet. Hvordan spillereglene og det fysiske miljøet er med å endre vanskelighetsgraden.
	Hvordan kan denne aktiviteten være relevant for andre idretter/aktiviteter?		Avhenger av aktiviteten.	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre aktiviteter.
	Hvordan kan denne aktiviteten være relevant i andre sammenhenger utenfor idrett og fysisk aktivitet?		Avhenger av aktiviteten.	Øke forståelsen av hvilken relevansen (overføringsverdien) denne ferdigheten har for andre sammenhenger utover bevegelsesaktiviteter.