
Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Andreas Heggen

Masteroppgave

Samspill som døråpner til framtiden

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres tolkning og tilrettelegging
av samspill i lys av læreplanens intensjoner

Interplay opening doors to the future

A qualitative study of physical education teachers' interpretation and
facilitation of interplay in relation to the intentions of the subject curriculum

Master i kroppsøving og idrett

2021

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere tolker og tilrettelegger for samspill sett i lys av læreplanens intensjoner. Denne studien har basert seg på kvalitativ metode, og i den forbindelse er det blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med seks kroppsøvlingslærere fra fem forskjellige ungdomsskoler. I tillegg er det blitt gjennomført dokumentanalyser av forarbeidene forut for dagens læreplaner og gjeldende styringsdokumenter. Oppgavens funn er blitt diskutert i et pedagogisk blikk med John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori som rammeverk, samt annen relevant forskning.

Funn fra studien viser at kroppsøvlingslærernes oppfatning og tilrettelegging av samspill er i tråd med de verdiene og prinsippene for læring, utvikling og dannelse som kommer fram i rammeverket i skolen. Det er særlig framtreddende at lærerne er opptatt av å fremme bevegelsesglede, hvor samspill blir benyttet fordi det blant annet skaper økt innsats og engasjement hos elevene. Lærerne forteller at de benytter øvelser hvor elevene må samarbeide i så og si hver kroppsøvlingsstund, og et framtreddende funn er at lærerne har særlig fokus på å legge til rette for individuell utvikling, selv om elevene samarbeider med andre. Fokuset i deres timer er samtidig nesten utelukkende alltid på at elevene skal øve på å gjøre hverandre gode, øve på å respektere hverandre, lytte til andres meninger og øve på å ta andres perspektiv.

Funn fra studien viser også at rammeverket nå er fornyet for å imøtekomme det elevene har behov for å lære for å kunne mestre framtidig arbeids- og samfunnsliv. Med et samfunn i stadig endring, og med et mangfold som bare blir større vil behovet for sosial læring og samarbeid bli stadig viktigere. Det samsvarer derfor godt at nettopp dette nå har fått en større og viktigere plass i den nye læreplanen i kroppsøving. Og selv om læreplanen nylig ble innført viser funnene i min studie at lærernes praksis er i tråd med innholdet i planen, og dermed i tråd med de verdiene det norske samfunnet er bygget på.

Forord

Noen minnerike år på Høgskolen i Innlandet går nå mot slutten, og jeg ser tilbake på disse årene som noe jeg absolutt ikke ville vært foruten. Det siste halve året med masteroppgaveskriving, kombinert med jobb og egne fotballtreninger har vært en krevende, men også veldig lærerik prosess. I denne sammenhengen er det derfor flere personer jeg er nødt til å takke.

Først vil jeg rette en stor takk til kroppsøvlingslærerne som valgte å dele av sine tanker og erfaringer. Disse samtalene skaffet meg masse innsikt og ekstra inspirasjon som jeg tar med meg inn i mitt framtidige arbeid som lærer. Dere skal ha mye av æren for at prosjektet har blitt gjennomført.

Jeg må også rette en stor takk til min veileder Knut Westlie for all hjelp og støtte underveis i arbeidet med denne oppgaven.

Tusen takk også til mamma og pappa som alltid stiller opp. Jeg er evig takknemlig for dere!

En stor takk også til Camilla Sanna. Uten deg hadde ikke denne oppgaven blitt det samme. Og nå som jeg endelig har levert skal jeg slutte å stille dumme spørsmål om metode og APA til alle døgnets tider.

Takk også til MAKI-gjengen. Elverum hadde ikke vært det samme uten dere!

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK	6
1.2 STUDIENS AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING	7
1.2.1 Samspill og danning i norsk skole	7
1.2.2 Tidligere forskning	11
1.3 STUDIENS PROBLEMSTILLING	13
1.4 SENTRALE BEGREP	14
1.4.1 Danning	14
1.4.2 Samspill	15
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGNING	17
2. TEORI	18
2.1 GOODLADS LÆREPLANTEORI	18
3. METODE	22
3.1 KVALITATIV METODE	22
3.2 DOKUMENTANALYSE	23
3.2.1 Kvalitative dokumentanalyse	23
3.2.2 Beskrivelse av dokumentene	24
3.2.3 Tematisk innholdsanalys av dokumenter	28
3.2.4 Kildekritikk av dokumenter	31
3.3 INTERVJU	32
3.3.1 Semistrukturerte kvalitative intervjuer	32
3.3.2 Intervjuguide	33
3.3.3 Pilotintervju	34
3.3.4 Utvalg og presentasjon av lærere	35
3.3.5 Gjennomføring av intervju	37
3.3.6 Transkribering	38
3.3.7 Tematisk innholdsanalyse av intervju	40
3.3.8 Ethiske overveielser omkring intervju	42

3.4	FORSKERSITUERING OG KVALITETSSIKRING	44
3.4.1	<i>Refleksjoner rundt egen forskerrolle</i>	44
3.4.2	<i>Kvalitetskriterier</i>	45
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	47
4.1	RESULTATER FRA DOKUMENTANALYSEN	47
4.1.1	<i>Samspill som døråpner</i>	47
4.1.2	<i>Læring i møte med andre</i>	50
4.2	RESULTATER FRA INTERVJUENE MED KROPPSØVINGSLÆRERE	52
4.2.1	<i>Samarbeid, inkludering og mestring</i>	52
4.2.2	<i>Gradvis progresjon og ufarliggjøring</i>	57
4.2.3	<i>Aktiviteter og konkurranser</i>	59
4.3	OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	61
5.	DISKUSJON.....	63
5.1	HVORFOR SAMSPILL	63
5.2	HVA ER SAMSPILL	65
5.3	HVORDAN PRAKTISERES SAMSPILL	66
6.	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	68
	LITTERATURLISTE	70
	VEDLEGG.....	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Fra skolestart august 2020 ble den generelle delen av læreplanverket erstattet av ny overordnet del på alle trinn, samtidig som nye læreplaner trådte i kraft for de fleste trinn og følgelig endret innholdet i disse fagene (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020a). Gjeldende læreplanverk er noe alle lærere som arbeider i skolen må forholde seg til, og med nytt læreplanverk kreves dermed nye fortolkninger (Goodlad, 1979; Gundem, 1990, 1998; Opplæringslova, 1998; Udir, 2017; Udir, 2019a). Blant annet har læreplanen i kroppsøving fått nytt innhold, hvor tre ulike kjerneelementer eksplisitt beskriver det viktigste elevene skal lære for å kunne arbeide med og mestre faget (Udir, 2019a; Udir, 2019b; Udir, 2020a).

Et av kjerneelementene, som også samsvarer godt med mine personlige interesser, er «Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» (Udir, 2019a, s. 2). I dette kjerneelementet framkommer det at elevene blant annet skal kunne «løse utfordringer og oppgaver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd» (Udir, 2019a, s. 2). Samtidig som at deltakelse, medvirkning og samarbeid framheves som nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre i mange bevegelsesaktiviteter, og at dette «inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Udir, 2019a, s. 2-3).

Som framtidig kroppsøvingslærer synes det dermed svært interessant å dykke dypere inn i dette kjerneelementet. Med nevnte kjerneelement som springbrett ønsker jeg å utforske hva som legges i «samspill» i en norsk læreplankontekst, og samtidig se dette i sammenheng med kroppsøvingslæreres oppfatning av samspill gjennom å undersøke hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisningspraksis. For å gjøre dette har det blitt gjennomført en kvalitativ undersøkelse, hvor dokumentanalyse av aktuelle styringsdokumenter og intervjuer med kroppsøvingslærere har blitt benyttet som metode. Oppgavens funn vil følgelig diskuteres i et pedagogisk blikk med John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori som rammeverk, samt ses i lys av annen relevant forskning. Før dette vil jeg imidlertid gjøre rede for studiens aktualitet og problemstilling, tidligere forskning, og avklaring av sentrale begrepene.

1.2 Studiens aktualitet og tidligere forskning

Det er så langt ikke skrevet så mye om utgangspunktet for dette prosjektet, da gjeldende læreplan kun nylig ble innført. Vi vet dermed også lite om hvordan lærere tenker omkring det nye kjerneelementet «deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter».

I dette delkapitlet gjøres det derfor rede for hva som skal prege den pedagogiske praksisen til de som arbeider i skolen, samt hva gjeldende rammeverk forteller om samspill. Hva som ligger til grunn for innføringen av nytt rammeverk, i tillegg til hva dokumentene forut for fornyelsen forteller om samspill vil også bli presentert. I den avsluttende delen vil det bli presentert forskning som omhandler forholdet mellom kroppsøvingslæreres praksis og tidligere læreplaner, samt deres praksis omkring samarbeidsøvelser og konkurranseaktiviteter.

1.2.1 Samspill og danning i norsk skole

En av skolens viktigste oppgaver er å formidle kunnskap. I denne sammenheng viser Imsen (2009) til skolens tre grunnleggende funksjoner; reproduktive, produktive og identitetsskapende funksjon. Den *reproduktive funksjon* innebærer «å bringe videre til oppvoksende generasjoner den kunnskap og kompetanse som samfunnet har opparbeidet», den *produktive funksjon* går ut på at skolen «skal forsyne det framtidige samfunnet med den kompetanse det trenger for å bestå», og den *identitetsskapende funksjon* handler om at skolen «skal bidra til at den enkelte elev får utvikle seg som et helstøpt og integrert menneske» (Imsen, 2009, s. 261). Både Gundem (1998) og Moltubak (2016) formidler viktigheten av at skolen derfor må følge etter når samfunnet forandrer seg, mens Klafki (1995) understreker at undervisningen må opprettholde humanistiske og demokratiske prinsipper, hvor blant annet retten til selvbestemmelse, demokratisk deltakelse og solidaritet mellom mennesker må ha en sentral plass.

I rapporten Ludvigsen-utvalget la frem i 2015, kalt «Fremtidens skole», blir det presisert at «fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU 2015:8, s.8). I rapporten påpekes også viktigheten av samspill, i tillegg til at allmenndanning er sterkt vektlagt, noe som blant annet kommer fram i følgende utdrag:

Å kunne kommunisere, samhandle og delta er et viktig kompetanseområde i skolen fremover. Kommunikasjon, samhandling og samarbeid blir ofte sett i sammenheng, både i forskning og i utredningsarbeid om kompetanser for det 21. århundre. Evne til å argumentere og debattere, kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere gjennom ulike medier og til ulike målgrupper blir vektlagt som viktige kompetanser for fremtiden. Utvalget ser kommunikasjon og samhandling som et felles kompetanseområde fordi de griper inn i hverandre. I tilknytning til kommunikasjon omtales lesing, skriving og muntlig kompetanse. Under samhandlingskompetanse omtales samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse. Samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre. Det viser også sammenhengen mellom samarbeid i skole og arbeidsliv og samfunnets behov for samhandling og demokrati lokalt, nasjonalt og globalt. (NOU 2015:8, s. 27).

Anbefalinger gitt i «Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» bygger blant annet videre på ovennevnt rapport (Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne melingen kommer regjeringen med forslag til fornyelse av innholdet i skolen, og hensikten med dette er å «gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5-6). I denne meldingen blir det samtidig vist til en rekke forskningsbidrag som hevder at sosiale ferdigheter skaper gode betingelser for læring, hvor det blant annet pekes på at sosial kompetanse bidrar til å bedre evnen til samarbeid, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter, og at sosiale ferdigheter har stor betydning for medborgerskap, helse, livsmestring, utdanning og arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Rapporten lagt frem av Ludvigsen-utvalget og meldingen fra regjeringen er begge utgangspunkt for rammeverket de som arbeider i skolen i dag må forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette endelige rammeverket består i dag av opplæringslova, samt forskriftene som utfyller de overordnede målene og prinsippene for opplæringen (Opplæringslova, 1998, §§ 1-2, 1-6; Udir, 2017; Udir, s.a.a). I dagens skole har den overordnede delen og resten av læreplanverket status som forskrift, hvor den overordnede delen gir retning for opplæringen i fag, mens alle fagene bidrar til å sette opplæringens brede formål ut i livet (Udir, 2017).

Skolen skal med det bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf, og i den overordnede delen blir blant annet formålet med faget derfor videre utdypet (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Udir, 2017):

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene.

Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet. (Udir, 2017, s. 3).

Den overordnede delen utdyper også prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis (Udir, 2017). En sentral del av skolens praksis er å «møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Udir, 2017, s. 13). Prinsippene for læring, utvikling og danning skal hjelpe skolen, spesielt lærere, til å bygge et godt læringsmiljø og til å løse det doble dannelsings- og utdanningsoppdraget skolen har (Udir, 2017). Hvor et viktig prinsipp for skolens praksis er at den skal «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Udir, 2017, s. 13).

For å lykkes med ovennevnt prinsipp skal skolen blant annet «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». (Udir, 2017, s. 9). Videre i denne delen blir grunnlaget for «Sosial læring og utvikling» beskrevet på følgende måte:

Elevers identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.

Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Udir, 2017, s. 9).

Hva som ligger i prinsippet «Sosial læring og utvikling» og hva dette skal bidra med av læring, utvikling og dannning blir forklart i følgende utdrag:

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring.

God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen. (Udir, 2017, s. 9).

Den overordnede delen består også av tre tverrfaglige temaer, som på hver sin måte tar utgangspunkt i samfunnsaktuelle utfordringer og som inngår i de ulike læreplanene der de er en sentral del av kompetansen (Udir, 2017; Udir, 2020a). Det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» beskriver for eksempel at elevene skal få kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, samt øves til å respektere uenighet og anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter (Udir, 2017). I den nye læreplanen i kroppsøving blir det beskrevet spesifikt hva dette skal bidra med i faget, gjennom følgende avsnitt:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen

innsats inneber for samspel og læring i faget. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje. (Udir, 2019a, s. 3).

Den nye læreplanen i kroppsøving består samtidig av tre kjerneelementer, hvor det viktigste elevene skal lære for å kunne arbeide med og mestre faget eksplisitt poengteres (Udir, 2019a; Udir, 2019b; Udir, 2020a). Kjerneelementene preger i tillegg progresjonen i læreplanen, og over tid vil dette bidra til at elevene utvikler kunnskap om innhold og sammenhenger i faget (Udir, 2019b). Ett av kjerneelementene heter «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» og definerer hva elevene skal lære om samspill i faget på følgende måte:

Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader. (Udir, 2019a, s. 2-3).

Kroppsøvingfagets sentrale verdier og grunnleggende ferdigheter er også med og gir føringer og handlingsrom for elevenes opplæring der faglig og sosial læring skjer til samme tid (Udir, 2020b). I tillegg er «samspel med andre» vesentlige trekk ved kompetansen i faget, hvor det samtidig skal være uttrykk for elevenes standpunktvrdering ved avslutningen av opplæringen etter 10. trinn, Vg2 og Vg3 (Udir, 2019a).

1.2.2 Tidligere forskning

På tross av stadig nye læreplanverk viser en rekke forskningsresultater at skolen ikke alltid tar del i utviklingen og at lærere til tider underviser i forhold til egne standarder, noe som medfører at det blir forskjell på læreplanens intensjon og det som foregår i undervisningen (Kirk og Macdonald, 1998; Larsson, 2007; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015; Stenhouse, 1975). Blant annet viser en studie av Aasland, Walseth og Engelsrud (2017) at lærere benytter «straff» som de tildeler tapere i konkurranseaktiviteter, og at dette synes å

likne mer et militært regime, enn de verdiene som er grunnmuren i skolens virksomhet. Dette kan i tillegg påvirke mange elever negativt og samtidig føre til at de mistrives i faget.

Moen et al. (2015) viser til faktorer som tilgjengelig utstyr, klassestørrelse, tiden lærerne har til å planlegge timen og varigheten av kroppsøvingstimen som viktige påvirkningsfaktorer for innholdet som velges. Husby og Naadland (1975) forteller om lærere som velger aktiviteter de selv opplever som *gode* eller *riktige*, og at dette fører til at faget blir mindre utviklende på den enkelte elev. Samtidig mener både Kirk og Macdonald (1998) og Moen et al. (2015) at manglende kompetanse blant lærere er mye av grunnen til at enkelte temaer blir nedprioritert. Videre vises det til forskning som peker på at lærere ønsker å ha flest mulig elever i aktivitet, mens enkelte lærere mener at kroppsøving er et avbrekk fra skolefag, noe som igjen medfører et svekket læringsfokus (Jacobsen et al., 2002; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Moen, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018). Det pekes også på at faget blant annet domineres av ballspill, og at temaer som teori og naturopplevelser blir nedprioritert fordi hverken elever eller lærere setter like stor pris på det (Jacobsen et al., 2001; Jacobsen et al., 2002; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2015). Dessuten hevder både Chen og Ennis (2004) og Moen et al. (2018) at det virker noe uklart for elevene hva de skal lære i faget, hvor de er av den oppfatning om at målet med kroppsøving er sosialisering, men ellers har de lite kunnskap om hvilke kompetansemål de arbeider mot. Ifølge førsteamanuensis Erik Aasland forbinder elever kroppsøving med svetting og moro, selv om hensikten med faget ikke er å trene elevene, men å spre kunnskap som bidrar til at elevene er fysisk aktive livet ut (Drangsholt, 2021).

Opp igjennom årene har kroppsøvingstimene samtidig vært preget av mye idrettsaktiviteter og grunntrening (Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) og Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015)). En slik praksis har ført til at elever med erfaring fra idrett har blitt fagets «vinnere», mens de elevene som ikke bedriver organisert idrett, eller som bedriver aktiviteter som dans, friluftsliv eller alternative bevegelsesaktiviteter ikke har fått de samme mulighetene til å hevde seg (Moen et al., 2018). I den samme undersøkelsen viste det seg at lærerne ikke delte opplevelsen om at slik undervisningspraksis er mer egnet for idrettsaktive elever, og dette ble tolket dithen at lærerne ikke har tilstrekkelig fokus på at dette er et problem. Idrettsaktiviteter og ballspill er i tillegg typisk konkurransepregede aktiviteter, noe Grineski og Brown (1992) hevder at bidrar til lite utvikling av de ferdighetene som kreves, mye fordi det stort sett er mange på hvert lag, og dermed begrenset med deltakelse blant fler av elevene.

Flere studier som har undersøkt samarbeid og samspill i kroppsøvingsfaget viser til at mange elever vil profiterer på at dette er en inkludert del av fagets praksis. Johnson og Johnson (1989) har blant annet funnet at samarbeidslæring bidrar mer til å øke elevenes prestasjon samt at elevenes psykiske helse blir bedre, sammenliknet med når det er aktiviteter med konkurranse, eller når noe foregår individuelt. Sutherland (2012) mener at de gode resultatene man oppnår ved å samarbeide kan komme av elevenes økte innsats for å oppnå gruppemål, eller av deres økte engasjement for gruppa. Videre forteller Sutherland (2012) at samarbeid også kan gi økt selvtillit samt bidra til en kollektiv tilhørighet blant elevene, mens både Husby og Naadland (1975) og Johnson og Johnson (1989) har funnet ut at bevegelsessituasjoner hvor samarbeid står i fokus fører til bedre relasjon elevene imellom. Forskning gjort av Bjørke (2020) viser at samarbeidslæring kan bidra med kognitiv, sosial, kroppslig og affektiv læring. Ifølge Dyson et al. (2020) og Kirk (2013) tyder mye på at flere elever vil oppleve kroppsøving som meningsfullt og flere vil erfare at faget blir mer rettferdig om man evner å oppnå læring i disse fire domene. Samtidig er det bevist at samarbeidslæring fremmer ferdigheter som å lytte, hjelpe og oppmuntre andre, noe som blant annet vil være med å bidra til at flere av målene i læreplanen vil bli nådd (Bjørke, 2020; Dyson et al., 2020; Kirk, 2013). I studien til Bjørke (2020) ble det samtidig funnet at elever opplever det som spesielt viktig å ha læringsmål, og at tydeliggjorte læringsmål gjorde at de så på samarbeidslæring som en meningsfull og relevant måte å lære på.

1.3 Studiens problemstilling

Utfra det grunnsynet, og de verdier og prinsipper som skal prege all pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen i Norge, framstår det både interessant og nyttig å utforske hva som legges i «samspill» i en slik kontekst. Samtidig synes det aktuelt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og legger til rette for samspill som en del av sin praksis. På bakgrunn av dette er problemstillingen for oppgaven:

Hvordan tolker og tilrettelegger kroppsøvingslærere for samspill sett i lys av læreplanens intensjoner?

Det ligger dermed to forskningsspørsmål til grunn for å besvare problemstillingen, og disse lyder som følger:

- I) Hva vil samfunnet oppnå med samspill i skolen og hva sier aktuelt rammeverk om samspill i kroppsøvfingsfaget?

- II) Hvordan tolker kroppsøvfingslærere samspill og hvordan tilrettelegger de for dette i sin undervisning?

For å utforske forskningsspørsmål I er det blitt gjennomført dokumentanalyser av dokumenter som er utgangspunkt for rammeverket gjeldende i dagens skole, samt styringsdokumentene som er aktuelle i dag. For å utforske forskningsspørsmål II er det blitt gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med kroppsøvfingslærere. Hva som legges i begrepene som synes sentrale for problemstillingen vil bli operasjonalisert i neste delkapittel.

1.4 Sentrale begrep

1.4.1 Danning

I den generelle delen av læreplanen, i læreplanen i kroppsøving som nå gradvis er på vei ut og i forarbeidene forut for det nye rammeverket som nå er innført i skolen, finner man begrepet *allmenndannelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8; Udir, 2015; Udir, s.a.b). *Allmenndannelse* blir av Store norske leksikon definert som «et visst minstemål av danning som blir sett på som noe som burde være felles for alle innbyggere i et samfunn» (Hogstad, 2021). Til tross for at det er et mye brukt begrep påpeker Gudem (1998, s. 99) at det likevel er «ulike syn på hva danning er, og også på hva skolens oppgave er i denne sammenheng», hvor noen mener at det er å fungere optimalt og effektivt i et samfunn, noen sier det handler om å handle ansvarlig ut fra aksepterte normer og felles verdier, mens andre hevder vektlegger å være frigjorte og selvstendige mennesker.

Den generelle delen beskriver god allmenndannelse som tilegnelse av håndgripelig kunnskap om menneske, samfunn og natur som skal gi tydelige perspektiver, praktisk, sosial og personlig innsikt og modenhet for å møte livet, samt verdier og egenskaper som skal bidra til å bedre samspillet mellom mennesker (Udir, s.a.b). I dagens rammeverk nevnes ikke allmenndannelse med ett eneste ord, men den overordnede delen fremhever at skolen har et dannelsingsoppdrag, og begrepet *danning* går stadig igjen (Udir, 2017). Danning blir av Språkrådet definert som «tilegnelse av kunnskap, viten og erfaring gjennom oppdragelse, utdanning og sosialisering» (Universitetet i Bergen og Språkrådet [Språkrådet], 2021a). Mens i den overordnede delen, og dermed i kontekst til dagens opplæring, beskrives danning på følgende måte:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Udir, 2017, s. 8).

Med det synes *danning* dermed å være et svært sentralt begrep, som i tillegg innbefatter begrepet *allmenndannelse*, og forståelsen av danning nevnt i den overordnede delen vil derfor være utgangspunktet for denne oppgaven.

1.4.2 Samspill

Begreper som samspill, samhandling og samarbeid er alle sentrale i det nye rammeverket, og blir ofte benyttet om hverandre i både dagligtale og faglitteratur. Språkrådet (2021b) definerer *samspill* som det «å spille sammen» og «virke i fellesskap», mens *samhandling* defineres som

«samspill» og en «vekselvirkning mellom to eller flere personer som handler i forhold til hverandre» (Språkrådet, 2021c), og *samarbeid* blir definert som «det å arbeide i fellesskap» (Språkrådet, 2021d). Felles for de tre begrepene er dermed at de innebærer å delta i et arbeid sammen med andre, mens det som skiller dem er graden av deltakelse og forpliktelse (Roschelle og Teasley, 1995).

Samarbeid synes å være begrepet som krever minst deltakelse og forpliktelse, da det ifølge både Anderson (2012) og Roschelle og Teasley (1995) ikke krever mer av de som arbeider sammen enn at de må løse sin del av oppgaven slik at gruppens felles mål blir nådd. Begrepene samspill og samhandling synes derimot å være større og mer overordnede begrep. Det er samtidig forskjeller mellom disse begrepene, da samhandling tolkes som å ha et større fokus på en felles handling hvor man gjerne diskuterer og forhandler seg frem til felles beslutninger (Anderson, 2012; Roschelle og Teasley, 1995). Samspill virker imidlertid å være mer innrettet mot *opplevelsen* av samarbeidet, hvor gode holdninger ovenfor andre mennesker og respekt står sentralt (Kymlicka, 2002; Stokke, 2017; Stray, 2011). På bakgrunn av det velger jeg derfor å bruke begrepet *samspill* i denne studien for å unngå forvirring, og forståelsen av samspill vil derfor forklares nærmere i de påfølgende avsnittene.

I en læringskontekst tenkes det at samspill skal bidra til sosial og faglig læring, samt forme elevenes identitet og selvilde, følelser, meninger, holdninger og handlinger (Baumeister & Vohs, 2007; Udir, 2017). Læring i kroppsøvningsfaget foregår gjennom aktiv deltakelse i estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Udir, 2019a). Samspill går her ut på at elevene blant annet skal lære å fungere sammen med andre, og samtidig ta dette med seg inn i de andre fagene i skolen og i samfunnet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8; Opplæringslova, 1998, § 1-1; Udir, 2017; Udir, 2019a). Andre ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom samspill i kroppsøvningsfaget er evnen til å lytte, kommunisere, samarbeide, ta andres perspektiv, vise empati samt det å forstå, anerkjenne, respektere og akseptere andre (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Udir, 2017; Udir, 2019a). Gjennom å tilegne seg slike ferdigheter blir elevene i stand til å opptre hensynsfullt ovenfor andre, løse eventuelle konflikter på en fredelig måte og de vil ha bedre dømmekraft når de ytrer seg om andre (Udir, 2017). Elevene blir også i stand til å argumentere, debattere og kommunisere til ulike målgrupper, noe Dede (2010) spesifikt poengterer som viktige ferdigheter for fremtiden.

Samspill skal også bidra til at elevene lærer om tilgivelse, medmenneskelighet og solidaritet, og som en motvekt til fordommer og diskriminering vil det å lære om demokrati og

medborgerskap i praksis være en viktig del av faget (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Udir, 2017, Udir, 2019a). Dette innebærer blant annet at elevene gjennom aktiv deltakelse i samspill med andre skal lære at å være en god medborger innebærer å overholde forventninger og forpliktelser fra samfunnet man er en del (Kymlicka, 2002; Stokke, 2017; Udir, 2019a). Samtidig skal elevene få en forståelse av demokrati hvor det antas at den enkeltes verdilegging av demokrati vil bestemme utfallet av alt samspill (NOU 2015:8; Stray, 2011; Udir, 2019a; Østerud, Engelstad & Selle, 2003).

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. I det innledende kapitlet har prosjektets bakgrunn og problemstilling blitt presentert. I neste kapittel vil jeg presentere relevant teori for å kunne utforske studiens problemstilling og formål. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for den metodiske framgangsmåten og de valg og vurderinger som er blitt gjort underveis, samt gjøre synlig hvilke refleksjoner som har blitt gjort i anledning disse valgene som kan ha påvirket prosjektet. I kapittel fire vil hovedfunnene fra både dokumentanalysen og intervjuene bli presentert, mens jeg i kapittel fem vil drøfte disse funnene i lys av hverandre, så vel som teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil det siste kapitlet bestå av en konklusjon og oppsummering med henblikk på problemstillingen, i tillegg til tanker om veien videre.

2. Teori

2.1 Goodlads læreplanteori

Den amerikanske forskeren og teoretikeren John I. Goodlad (1979) er en forgrunnsfigur på læreplanforskning, og er anerkjent blant læreplanforskere som Gundem (1990) og Moen, Westli og Skille (2018) når det kommer til det å forstå læreplanen slik den framtrer som del av den pedagogiske praksis. Gjennom fem nivåer beskriver Goodlad (1979) veien fra det ideologiske plan til læreplanens virkeliggjøring i skolen. Disse nivåene blir av Gundem (1990) oversatt til; ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan.

Goodlad (1979) sin læreplanteori er valgt for å diskutere funnene fra dokumentanalysen og intervjuene i lys av et pedagogisk rammeverk. *Den erfarte læreplan* er ikke relevant i denne oppgaven, da dette nivået refererer til hvordan elevene opplever læreplanen. I denne oppgaven er det lærernes perspektiver som står i sentrum og derfor er *ideenes læreplan, den formelle læreplan, den iverksatte læreplan og den gjennomførte læreplan* sentrale for prosjektets forskningsspørsmål, og disse vil dermed bli nærmere forklart i dette kapitlet.

Ideenenes læreplan

Ideenenes læreplan refererer til de ulike ideene som ligger til grunn før læreplanene trer i kraft, og dette læreplannivået kan dermed beskrives som læreplanens «hvorfor» (Goodlad, 1979). Ideene blir til som følge av forskningsbasert kunnskap og sunn fornuft, samt strømninger i tiden, tradisjoner, kulturarv og de faglige og personlige meningene til de som arbeidere med å utforme læreplanene (Goodlad, 1979; Gundem, 1990). Innholdet som blir til her kan være noe ulikt fra det som ender opp som det endelige rammeverket, noe som kommer av at *ideenes læreplan* ikke er et politisk dokument, men et kunnskapsgrunnlag politikere skal lage politikk på bakgrunn av (Fremtidens Kommuner – Arendalskonferansen, 2018, 6:51; Goodlad (1979).

En motsetning mellom den amerikanske tradisjonen Goodlad (1979) er en del av og det vi i Norge er opptatt av når det kommer til utdanning er det som går på danning av elever. Goodlad (1979) viser til at ideenes læreplan blir til som følge av fagpersoners gjennomgang av lærebøker, arbeidsbøker, lærerveiledninger og lignende, og ideene forut for læreplanene er dermed i stor grad koblet opp mot konkrete bøker og kilder. Arbeidet med læreplaner i Norge

skal være med utgangspunkt i verdiene som står i grunnloven og med det de verdiene det norske samfunnet er bygget på (Gundem, 1998; Imsen, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2016; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette er verdier som er grunnlaget for vårt demokrati og som «skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Udir, 2017, s. 3). Og ifølge Gundem (1998) skal skolen dermed bidra til å legge grunnlaget for videre utvikling og danning. Arbeidet med ideens læreplan i norsk utdanning utføres i tillegg av et utvalg oppnevnt av regjeringen, noe som gjør at ideenes læreplan får et større perspektiv i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Den formelle læreplan

Den formelle læreplan refererer til innholdet i rammeplaner og ulike læreplaner, og dette læreplannivået kan dermed beskrives som læreplanens “hva” (Goodlad, 1979). I dagens grunnskole og videregående opplæring er den formelle læreplan slik den framstår i «lov om grunnskolen og den videregående opplæringa» (Opplæringslova, 1998), «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Udir, 2017) og læreplaner i fag, som for eksempel «Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)» (Udir, 2019a).

Disse planene blir til som et resultat av ideenes læreplan, men skiller seg fra ideenes læreplan gjennom at disse er vedtatt demokratisk av partiene på Stortinget, og Stortinget pålegger Kunnskapsdepartementet å godkjenne disse planene (Opplæringslova, 1998; Stortinget, 2020; Udir, 2017). Forskjellen Goodlad (1979) viser til mellom ideenes læreplan og den formelle læreplan skyldes i norsk skole dermed at alle partiene i regjeringen kommer med forslag til ideenes læreplan, men partiene på Stortinget har siste ord før planene blir vedtatt (Kunnskapsdepartementet, 2016; Stortinget, 2020). Det vil likevel være motstridende begreper i den formelle læreplan også, da alle partiene på Stortinget skal sette sitt preg på planene. Uenighet her kan eksempelvis gjelde fagenes læringsutbytte, hva fagene skal inneholde, ulike undervisningsmetoder og retningslinjer for vurdering (Gundem, 1990). Det er ifølge Goodlad (1979) likevel grunn til å tro at den formelle læreplan reflekterer de verdier, holdninger og tro samfunnet ønsker at elevene skal tilegne seg. Noe den nye generelle delen av læreplanverket i Norge nå er et godt eksempel på, da denne har fått navnet «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Udir, 2017, s. 1).

Den oppfattede læreplan

Den oppfattede læreplan handler om hvordan ansatte i skolen, spesielt lærere, tolker innholdet i gjeldende rammeplaner og aktuelle læreplaner (Goodlad, 1979). Lærernes kompetanse, erfaring og verdier kan påvirke deres tolkning, som dermed kan medføre at innholdet i undervisningen blir annerledes enn det de som utarbeidet rammeverket hadde tenkt. Det er samtidig ikke slik at alt som læres i skolen «har bærekraft nok til å tilfredsstille kravene om mulig dannelse. For å være ´dannelsesinnhold` må det ha en organisk kraft i seg som har avgjørende innflytelse på den unges tanker og oppfatninger, som slår rot og blir internalisert i personen» (Imsen, 2009, s. 408). Med det til grunn mener Klafki (1995) derfor at læreren må tolke innholdet i læreplanene og velge de kompetansemålene som bidrar til best mulig læring og utvikling for hver enkelt elev, utfra valgt aktivitet. Ifølge Goodlad (1979) er det også trolig at lærernes tolkning av rammeverket er av størst betydning for hvordan undervisningen gjennomføres og hvilken innflytelse ramme- og læreplaner har. All undervisning, uavhengig av hvilket rammeverk som er aktuelt, tolkes av lærere. Samtidig er det også lærerne som er i best posisjon til å foreta justeringer de opplever som nødvendige.

Dette læreplannivået kan derfor beskrives som læreplanens «hvordan», og blir dermed det nivået som er av størst betydning for implementeringen av rammeverket og hvorvidt planene når det de har satt som formål.

Den iverksatte læreplan

Den iverksatte læreplan handler ifølge Goodlad (1979) om hvordan lærere gjennomfører sin versjon av det tolkede rammeverket i sin daglige undervisning i skolen, og dette nivået kan derfor også beskrives som læreplanens «hvordan». Ifølge Imsen (2009) har skolen tre grunnleggende funksjoner, og man kan dermed si at lærerens oppgave er å formidle kunnskap og kompetanse videre, forsyne samfunnet med den kompetansen som trengs for å bestå og gi den enkelte elev kunnskap slik at den utvikler seg som et solid og integrert menneske.

Som presentert i *den oppfattede læreplan* vil faktorer som kompetanse, erfaring og verdier påvirke lærernes tolkning av ramme- og læreplaner, og undervisningen vil følgelig variere fra lærer til lærer selv om de samme styringsdokumentene ligger til grunn for deres praksis.

Samtidig er det å omsette teoretisk kunnskap til praksis en svært kompleks prosess, som også er høyst kontekst- og personavhengig, noe som igjen vil bidra til at det er forskjell på lærernes tolkninger av rammeverket og følgelig deres praktiske gjennomføring (Gundem, 1990).

3. Metode

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver metode som «veien til målet». Dette kapittelet vil dermed gjøre rede for valg og refleksjoner jeg har gjort underveis i arbeidet med denne oppgaven. Den metodiske fremgangsmåten bygger på en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, hvor hermeneutikken forsøker å finne et dypere meningsinnhold i menneskers subjektive opplevelser, mens man i fenomenologien tenker at hver enkelt sine opplevelser er «sanne» i seg selv og kan gi nyttig innsikt i fenomenet man ønsker å studere (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Denne vitenskapsteoretiske forankringen vil komme til syne i alle steg i prosessen, hvor jeg først vil presentere den valgte metoden for å belyse forskningsspørsmålene, før jeg vil gå gjennom den praktiske gjennomføringen og refleksjoner rundt denne. Her vil jeg først ta for meg dokumentanalysen, før jeg så går gjennom den samme prosessen med intervjuene.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Krumsvik (2014) avhenger alle metodologiske valg av hva man ønsker å utforske, og slike valg bør derfor ikke tas før etter at forskningsspørsmål og mål for studien er avklart. Ved å benytte kvalitativ metode får man ifølge Anker (2020) muligheten til å utforske konteksten der relevante begrep brukes. Samtidig får man muligheten til å utforske utdypende forklaringer av menneskers holdninger og oppfatninger, og i tråd med den vitenskapsteoretiske forankringen vil alle informanter sine opplevelser betraktes som sanne i seg selv (Tjora, 2012). På bakgrunn av dette og i lys av forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven, er det derfor valgt å benytte seg av kvalitativ metode da ønsket er å oppnå en omfattende og detaljert innsikt i forståelsen av samspill i kroppsøvingsfaget.

Et av forskningsspørsmålene i denne studien er å belyse hva samfunnet vil oppnå med samspill i skolen og hva aktuelt rammeverk sier om samspill i kroppsøvingsfaget. Av den grunn vil det derfor være sentralt å benytte kvalitativ dokumentanalyse (Anker, 2020; Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Oppgavens andre forskningsspørsmål ønsker å belyse hvordan kroppsøvingslærere tolker samspill og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning, spesielt i lys av gjeldende styringsdokumenter. Igjen synes det derfor å være mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt med intervju

som metode for datainnsamling (Brinkmann & Tanggard, 2012; Larsen, 2017; Thagaard, 2013). Tjora (2012) påpeker at dokumenter kan beskrive hva intensjonene var, men intervju vil kunne synliggjøre forståelser av dokumentene og hvordan situasjonen er i praksis. På bakgrunn av dette tenkes det derfor at det er hensiktsmessig med en flermetodisk kvalitativ tilnærming hvor jeg kombinerer både kvalitative intervjuer med lærere, så vel som kvalitativ dokumentanalyse for å kunne belyse problemstillingen på en helhetlig måte.

3.2 Dokumentanalyse

I dette delkapitlet tar jeg for meg gangen i gjennomføringen av dokumentanalysen. I den første delen gjøres det rede for hva kvalitativ dokumentanalyse innebærer samt hva man må være oppmerksom på for å ende opp med sikre og troverdige dokumenter. I den neste delen blir de valgte dokumentene presentert, før jeg deretter gjør rede for hvordan analysen av disse dokumentene foregikk. I den avsluttende delen av dette delkapitlet vil jeg reflektere rundt kildene jeg har benyttet i denne oppgaven.

3.2.1 Kvalitative dokumentanalyse

Dokumentanalyser har en lang tradisjon innen kvalitativ forskning, og dokumentene som analyseres kan være alt fra «skrifter av privat karakter, som dagbøker og brev, eller offentlige skrifter, som stortingsmeldinger og årsrapporter» (Thagaard, 2013, s. 118). Dokumentene man benytter i slike analyser har det til felles at de har samme tema, og dermed ment for samme gitte målgruppe, samtidig som de er nødt til å ses i lys av konteksten de er utformet i (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Denne metoden egner seg derfor godt til å trekke fram og sette lys på hva som synes viktig for et bestemt tema i dokumentene man ender opp med (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Dokumentanalyser er samtidig blant de mest brukte tilnærmingene innen samfunnsvitenskap, og benyttes ofte sammen med andre metoder for å utfylle annen empirisk forskning (Tjora, 2012).

Målet med dokumentanalysen i denne oppgaven er å analysere hva som legges i «samspill» i en norsk læreplankontekst. Det er derfor ønskelig å undersøke hva samfunnet vil oppnå med samspill i skolen og hva aktuelt rammeverk sier om samspill i kroppsøvingfaget. I arbeidet

med å finne egnede og troverdige dokumenter ble en rekke trinn gjengitt av Thagaard (2013, s. 119-120) derfor fulgt. Ifølge Thagaard (2013) innebærer dette at man først må vurdere hva dokumentene kan gi informasjon om og hvor relevante de er i forhold til oppgavens problemstilling. Deretter må man finne ut om dokumentene er «ekte», og om man kan stole på at opphavspersonene som blir oppgitt er riktig. Det tredje man må gjøre er å vurdere dokumentenes troverdighet. Man må stille spørsmål ved hvordan dokumentene har blitt til, og om man kan ha tillit til informasjonen som kommer frem. Samtidig må man vurdere hva slags motiver dokumentenes opphavspersoner kan ha hatt, og hvordan dette kan ha vært med på å prege dokumentenes resultat (Thagaard, 2013).

Etter å ha fulgt de ovennevnte trinnene, gjengitt av Thagaard (2013), endte jeg på til sammen fem dokumenter som alle synes aktuelle for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. De fem dokumentene er listet opp nedenfor og vil i det videre bli forklart nærmere blant annet gjennom hvem som står bak, hvordan dokumentene er blitt til, samt hva disse dokumentene kan bidra med i min studie.

- «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8)
- «Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016)
- «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa» (Opplæringslova, 1998)
- «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Udir, 2017)
- «Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)» (Udir, 2019a)

3.2.2 Beskrivelse av dokumentene

Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser

«Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» er en rapport utarbeidet av et utvalg oppnevnt av regjeringen ved kongelig resolusjon den 21. juni 2013 (NOU 2015:8). Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen, og bestod av rektorer, skolesjefer, forskere og andre samfunnsaktører, og deres arbeid gikk ut på å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015:8, s. 4). Utvalget baserte seg på kunnskapsgrunnlag fra ulike typer av studier, hvor blant annet evaluering av kunnskapsløftet, synteserapporter, internasjonale undersøkelser, forskning om elevenes læring og sosiale og emosjonelle kompetanser, innspill fra organisasjoner som berøres av skolen og

bestillinger til fagmiljøer på konkrete temaer lå til grunn (Fremtidens Kommuner – Arendalskonferansen, 2018, 4:12; Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8).

I rapporten blir det poengtert at skolen har en viktig påvirkningskraft på samfunnet, og at «skolen skal støtte opp under, men også påvirke verdier og normer samfunnet bygger på» (NOU 2015:8, s. 7). Utvalget anbefaler derfor enkelte kompetanseområder som bør inkluderes i noen eller alle fag i skolen, hvor et argument for dette er at enkelte kompetanser «er så relevante og viktige i samfunn og arbeidsliv at elevene bør arbeide med dem på ulike måter gjennom hele opplæringsløpet» (NOU 2015:8, s. 39). Ett av disse kompetanseområdene innebærer samhandling og deltakelse, hvor elevene blant annet skal «lære og samarbeide faglig og utvikle positive holdninger til å arbeide sammen med andre» (NOU 2015:8, s. 48).

Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet

Stortingsmelding 28 bygger på Kunnskapsdepartementet sin tilråding til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes. Stortingsmeldingen ble lagt fram 15. april 2016 og godkjent i statsråd av Regjeringen Solberg samme dag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne meldingen ble til som et resultat av regjeringens mål om god kvalitet i hele utdanningsløpet, samt en målsetting om «at læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Forut for denne meldingen ble det fremhevet at det må utarbeides en ny generell del av læreplanverket, som «skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). I den nye generelle delen skal det også komme «tydelig frem at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Samtidig med at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes mer aktivt i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Stortingsmelding 28 finner man forslag fra regjeringen til hvordan opplæringens innhold i grunnskolen og videregående skal fornyes, slik «at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv – både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids-

og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5-6). Opplæringens mål er samtidig at den enkelte elev skal gis de beste mulighetene til å utvikle kunnskaper, holdninger og verdier som er grunnleggende både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2016). Anbefalingene om skolens innhold baseres på mange ulike hensyn. «Blant annet må kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innenfor disse samt kunnskap om elevenes læring, legges til grunn» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). I tillegg er anbefalingene Ludvigsen-utvalget ga om skolefagenes innhold også en del av departementets tilråding (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)

«Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa» er en lov utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og trådte i kraft den 17. juli 1998 (Opplæringslova, 1998). Lova er et styringsdokument som skal sikre god kvalitet på opplæringen i skolen, samtidig som det er et lovverk alle ansatte i skolen skal forholde seg til (Opplæringslova, 1998; Ringereid, 2020). I opplæringslova beskrives blant annet formålet med opplæringen og her uttrykkes de verdiene som er ment å samle Norge som samfunn (Opplæringslova, 1998; Udir, 2017). For eksempel handler ett av formålene om at skolen skal møte elevene «med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre blir virkeområdet for lova beskrevet, og med mindre noe annet er særskilt fastsatt gjelder denne lova all opplæring i grunnskolen og videregående i offentlige skoler og lærebedrifter (Opplæringslova, 1998, §§ 1-1, 1-2). I lova utdypes det samtidig at Kongen i statsråd kan gi forskrifter som utfyller de overordnede målene og prinsippene for opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-6). I dagens skole har både den overordnede delen og resten av læreplanverket status som forskrift, og skal derfor også ligge til grunn for opplæringen (Udir, 2017).

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5» (Udir, 2017, s. 1). Denne delen av læreplanverket trådte i kraft fra skolestart august 2020 og erstattet generell del av læreplanverket (Udir, 2020a). Formålet med denne fornyelsen var å forsterke grunnopplæringens brede dannelsesmandat, samt bidra til å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi de kunnskap, identitet og

helhetlig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Samtidig skal fornyelsen bidra til at formålsparagrafen og hele læreplanverket brukes mer aktivt i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I den overordnede delen har verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen derfor blitt utdypet (Udir, 2017). Den overordnede delen består dermed av en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen samt de tre kapitlene «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis» med tilhørende underkapitler (Udir, 2017).

Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)

“Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05)” ble den 15. november 2019 fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet og ble innført i skolen 1. august året etter (Udir, 2019a). Foreløpig gjelder planen kun for 1. til 9. trinn og Vg1, men blir trinnvis innført de neste årene (Udir, 2019a; Udir, 2020a). Formålet med fornyelse av læreplanen var å innføre nytt innhold i faget (Udir, 2020a). Sammenliknet med “Læreplanen i kroppsøving (KRO01-04)” er fortsatt strukturen nokså lik, hvor begge består av seks ulike deler (Udir, 2015; Udir, 2019a). En forskjell er riktignok at enkelte deler har byttet plass og noen deler har fått nye navn. Den nye læreplanen består dermed av de seks delene; Om faget, Kompetansemål og vurdering, Vurderingsordning, Fagkodar, Timetall og Gyldighet og innføring (Udir, 2019a). I denne oppgaven vil jeg fokusere på de to delene «Om faget» og «Kompetansemål og vurdering», og disse vil dermed bli nærmere forklart.

Delen «Om faget» består av de fire delene *Fagrelevans og sentrale verdier*, *Kjerneelement*, *Tverrfaglege tema* og *Grunnleggjande ferdigheter*. Den første delen om «Fagrelevans og sentrale verdier» omhandler fagets formål, viktige prinsipper for undervisningen samt at faget blir satt i sammenheng med skolens verdigrunnlag (Udir, 2019a). Den andre delen om «Kjerneelement» består av kjerneelementene «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel», og beskriver det viktigste elevene skal lære for å kunne arbeide med og mestre kroppsøvingsfaget (Udir, 2019a; Udir, 2019b). Delen om «Tverrfaglege tema» beskriver hva de tre tverrfaglige temaene fra «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» handler om i kroppsøvingsfaget samt hva disse skal bidra med (Udir, 2017; Udir, 2019a). De tre temaene

er «Folkehelse og livsmeistring», «Demokrati og medborgarskap» og «Berekraftig utvikling» (Udir, 2017; Udir, 2019a). Den siste delen om «Grunnleggjande ferdigheiter» beskriver hvordan «Munnlege ferdigheiter», «Å kunne skrive», «Å kunne lese», «Å kunne rekne» og «Digitale ferdigheiter» skal forstås i kroppsøvningsfaget samt hvordan disse ferdighetene skal brukes i praksis.

Delen om «Kompetansemål og vurdering» består av sju ulike deler fordelt etter årstrinnene 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, Vg1, Vg2 og Vg3 (Udir, 2019a). Hver del består av ulike kompetansemål hvor målet for opplæringen blir beskrevet, samt en beskrivelse av undervisvurderingen som er gjeldende for det aktuelle klassetrinnet (Udir, 2019a). Samtidig består delene 10. trinn, Vg2 og Vg3 av standpunktvurdering, da elevene ved avslutningen av opplæringen her skal ha en slutt karakter i faget (Udir, 2019a).

3.2.3 Tematisk innholdsanalys av dokumenter

For å belyse forskningsspørsmålet dokumentanalysen søker har relevante dokumenter blitt analysert gjennom en tematisk innholdsanalyse. Ifølge Anker (2020) er dette den mest generelle formen for analyse og samtidig den som oftest blir benyttet i masterprosjekter. Braun & Clarke (2006) mener tematisk analyse er en svært fleksibel analysemetode, og hevder at en slik metode krever mindre detaljert teoretisk og teknisk kunnskap enn andre analysemetoder, og det er derfor en fin metode å benytte for forskere med lite erfaring på dette området. Ifølge Anker (2020) brukes innholdsanalyse i kvalitativ forskning blant annet for å finne informasjon som ligger i det uuttalte. Med temaanalyse retter man oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet man undersøker, og på den måten oppnår man en god oversikt over av hva dokumentene handler om (Braun & Clarke, 2013; Thagaard, 2013). Anker (2020) hevder samtidig at et problem med innholdsanalyse kan være at man fokuserer på deler som er tatt ut av sin kontekst, og at man av den grunn derfor må være nøye med å undersøke både de små delene og den store sammenhengen.

Tematisk analyse er i tråd med det vitenskapsteoretiske utgangspunktet med hermeneutikk og fenomenologi da innholdet i dokumentene er i sentrum, mens forskerens tolkninger av innholdet er det avgjørende for å gjøre seg kjent med dets meningsinnhold. For å øke systematikken og sørge for at jeg inkluderer alle de vesentlige aspektene ved analysen, har Braun og Clarke (2006) sine seks steg forskere kan gå gjennom derfor blitt fulgt. Deres steg er mest brukt på intervjudata, men for ryddighetens skyld velger jeg den samme inngangen på

begge datasettene i denne oppgaven. Braun og Clarke (2006) er samtidig tydelige på at stegene ikke er en fasit, men et hjelpemiddel til analysen. Oversatt til norsk er disse stegene; å gjøre seg kjent med dataen, lage koder, søke etter temaer, gjennomgå temaer, definere og navngi temaer og presentere funnene (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil nå gå nærmere inn på hvert steg samt ta for meg hvordan stegene ble gjennomført da jeg analyserte de ulike dokumentene.

Det første steget i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analysemodell går ut på at jeg som forsker må begynne denne prosessen med å gjøre meg kjent med datamaterialet. De fem forannevnte dokumentene ble derfor lest, samtidig som jeg markerte tekst som synes interessant og i tillegg skrev ned kommentarer som kunne være av betydning for den videre prosessen. Det neste steget handler om å lage koder, og ifølge Braun & Clarke (2006) går dette ut på å systematisk identifiserer trekk ved dokumentene som er relevant for oppgavens problemstilling. Jeg gikk derfor gjennom hvert dokument for seg, med den hensikt å få fram mønstre i datamaterialet, som er relevant for hva samfunnet ønsker å oppnå med samspill i skolen og hva aktuelt rammeverk sier om samspill i kroppsøvningsfaget. Kodene ble skrevet som direkte stikkord fra dokumentene og koder fra hvert sitt dokument ble samlet i hver sin tabell. Alle kodene som tilhørte det første dokumentet fikk fargen rød, alle kodene som tilhørte det andre dokument fikk fargen grønn og så videre. Da alle dokumentene var ferdig kodet, satt jeg igjen med totalt 302 ulike koder. Disse kodene ble så lest flere ganger, og koder jeg oppfattet som like ble nå slått sammen til en felles kode. De ulike kodene hadde fortsatt de samme fargene, og på den måten fikk jeg god oversikt over trekk som var felles i alle dokumentene, samt eventuelle motsetninger eller interessante funn som er unikt for bare ett av dokumentene. I figuren under er det eksemplifisert et lite utdrag fra enkelte koder som på dette tidspunktet hadde identifisert seg som relevante for oppgavens forskningsspørsmål.

Demokrati, empati	Skal danne – favne bredt, derfor sosial læring	Ny del – bedre sammensetning
Formålsparagrafen legger føringer	Refleksjon	Endringer i samfunnet

Figur 1

Da prosessen med å spesifisere de aktuelle kodene nå syntes å være fullendt, satte jeg i gang med Braun & Clarke (2006) sitt tredje steg som handler om å formulere passende temaer på bakgrunn av de identifiserte kodene. Temaene ble til på bakgrunn av funn fra dataen i dokumentene og disse er med det empirisk drevet. Ifølge Braun, Clarke og Weate (2016) betyr dette at temaene som er blitt utviklet har et semantisk fokus.

Til å begynne med var temaene generelle, men de ga likevel en god oversikt over dataen, og var nyttige som et utgangspunkt tidlig i denne prosessen. Da jeg etter hvert hadde skaffet meg bedre oversikt over hvilke koder som tilhørte hvilket tema, fikk jeg fram nyansene i de ulike temaene. Temaene ble dermed mer spesifisert, noe som vises gjennom at temaet «Samspillet viktighet for skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag» nå var blitt til «Læring i møte med andre». Samtidig ble det laget tre undertemaer innunder dette temaet, da det viste seg å være en viss forskjell på hva som lå i dette temaet.

Det fjerde steget i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analysemodell går ut på at jeg som forsker må forsikre meg om at temaene reflekterer innholdet i dokumentene og i tillegg er i tråd med oppgavens forskningsspørsmål. Jeg leste derfor gjennom dokumentene, og sammenliknet datamaterialet med temaene, uten at dette medførte noen endringer i forhold til temaene jeg hadde landet. Det neste jeg gjorde var dermed å sjekke om temaene passet til å undersøke oppgavens forskningsspørsmål, noe jeg fant ut at de gjorde.

Etter denne prosessen sto jeg igjen med to hovedtemaer, hvorav ett av disse har tre tilhørende undertemaer. De valgte temaene er fremstilt i figuren nedenfor;

Samspill som døråpner		
Læring i møte med andre		
Demokrati og medmenneskelighet	Medvirkning	Refleksjon og tenkning

Figur 2

Det femte steget i modellen til Braun & Clarke (2006) går ut på å finne tilbake til aktuelle sitater i dokumentene, som skal bidra til å underbygge meningsinnholdet i hvert tema. Basert på bruken av farger i kodingen ble arbeidet med å finne tilbake til de aktuelle sitatene betraktelig forenklet. Dermed kunne jeg raskt gå i gang med å skrive oppgavens resultatkapittel, som er det sjette og siste steget i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analysemodell

3.2.4 Kildekritikk av dokumenter

For å undersøke oppgavens problemstilling ble det blant annet benyttet dokumentanalyse som datasamlingsmetode. I den forbindelse ble det samlet inn data fra en rekke dokumenter, og ifølge Grønmo (2016) kan forskerens perspektiv påvirke tekstene han eller hun velger, noe som kan føre til at enkelte tekster ikke blir valgt til tross for at de kunne vært relevant for oppgavens problemstilling.

I samråd med min veileder endte jeg på de fem dokumentene presentert tidligere. Da dokumentene skulle velges ble det lagt vekt på å finne dokumenter som er relevant for læreres praksis i skolen i dag, samt hva ideene forut for dagens læreplaner var. Det ble derfor valgt to dokumenter fra hver kategori, i tillegg til opplæringslova som er verdigrunnlaget for skolen. Med masteroppgavens tidsbegrensning og mine ressurser tilgjengelige endte jeg på dette utvalget, selv om det var tydelig at andre dokumenter også kunne bidratt til å undersøke problemstillingen. Alle dokumentene jeg endte på er offentlige dokumenter, og i tråd med Grønmo (2016) sin anbefaling var jeg veldig bevisst på tekstens bakgrunn da jeg skulle velge dokumenter.

Grønmo (2016) hevder videre at forskerens perspektiv kan påvirke hvordan han eller hun tolker tekstene, og at dette kan føre til at tekstene blir tolket på en ensidig måte. Jeg forsøkte så langt det lot seg gjøre å samle inn kunnskap gjennom en induktiv tilnærming, vet at jeg hadde et så åpent sinn som mulig da jeg leste gjennom tekstene og strukturerte koder (Braun & Clarke, 2006).

3.3 Intervju

I dette delkapitlet vil jeg presentere hva den praktiske gjennomføringen av intervjuene innebar. Her vil jeg ta for meg alle stegene i prosessen, fra utforming av intervjuguide og pilotintervjuer, til rekruttering av utvalg, den faktiske gjennomføringen av intervjuene, samt den påfølgende transkripsjonen og analysen, i tillegg til etiske betraktninger.

3.3.1 Semistrukturerte kvalitative intervjuer

I likhet med at dokumentanalyser har en lang tradisjon innen kvalitativ forskning, er også kvalitative dybdeintervjuer godt etablert innen spesielt samfunnsvitenskapen (Thagaard, 2013). Intervjuer egner seg godt når man ønsker å utforske den enkeltes opplevelser og erfaringer med en gitt tematikk eller fenomen, og passer derfor også godt overens med det vitenskapsteoretiske rammeverket med hermeneutikk og fenomenologi (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Videre har det også blitt valgt å gjennomføre *semistrukturerte* intervjuer, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en metode som blir mye brukt innen forskning på pedagogikk og utdanning. Med bakgrunn i oppgavens andre forskningsspørsmål er det ønskelig å ha noen planlagte spørsmål i tråd med prosjektets teoretiske rammeverk, samt for å sørge for at det stilles spørsmål som kan gi innsikt i det studien ønsker å belyse. En planlagt struktur sikrer at alle informantene får de samme spørsmålene, noe som vil gjøre det mulig å kunne sammenlikne svarene fra alle intervjuene i analysen og dermed også potensielt bidra til høyere grad av validitet og reliabilitet. Samtidig er det ønskelig å kunne stille oppfølgingsspørsmål tilpasset hver enkelt deltaker avhengig av hva de forteller, ettersom dette kan tenkes å gi interessante tilleggsopplysninger og refleksjoner fra intervjupersonene. Ved å gjennomføre intervju på denne måten vil intervjupersonene dermed kunne snakke mer fritt, samtidig som jeg sikrer at temaene er knyttet til problemstillingen jeg ønsker å studere (Thagaard, 2013). Skal det imidlertid bli god kvalitet på slike intervjuer påpeker Tanggaard og Brinkmann (2010) at forskeren må ha de praktiske ferdighetene som kreves. Ettersom jeg har lite erfaring med den praktiske gjennomføringen av intervjuer fra tidligere, vil det kreve både øvelse og nøye planlegging i forkant. Samtidig må jeg sørge for at dette ikke hindrer den nødvendige fleksibiliteten for å stille relevante oppfølgingsspørsmål og gjøre nødvendige tilpasninger i intervjusituasjonen. Hvordan dette ble gjort, samt hvordan intervjuene og dokumentanalysen ble gjennomført i sin helhet vil bli nøye forklare i hvert sitt kommende delkapittel.

3.3.2 Intervjuguide

For å sikre god kvalitet på intervjuer er det nødvendig med god planlegging i utformingen av intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2013) gjelder det å stille spørsmål som kan belyse temaene sentrale for prosjektet, og det er derfor viktig at den som intervjuer er fleksibel i møte med intervjupersonenes fortellinger. Hovedspørsmålene i intervjuguiden skal bidra til at intervjupersonene kan fortelle om erfaringer og meninger rundt den aktuelle tematikken, mens oppfølgingsspørsmålene skal oppfordre intervjupersonene til å svare mer konkret om spesifikke erfaringer. Samtidig er det viktig at språket i disse spørsmålene er slik at intervjupersonene forstår hva som spørres om (Kvale, 2007). Videre må spørsmålene som stilles være åpne, slik at intervjupersonen får mulighet til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter, samt mulighet til selv å velge hvordan man vil svare på disse spørsmålene og samtidig skape en flyt i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av å stille spørsmål om «hvordan», ettersom dette kan bidra til å holde en samtale i gang og det øker sjansen for at intervjupersonene snakker mer utfyllende om sine opplevelser. Thagaard (2013) påpeker at hva-spørsmål vil føre til at de som blir intervjuet begynner å beskrive aktivitetene de normalt utfører, og at dette derfor ikke nødvendigvis eger seg like godt i intervju da man ikke vil få innsikt i de bakenforliggende årsakene og refleksjonene intervjupersonene gjør seg. Hvorfor-spørsmål kan imidlertid oppleves som ubehagelig for intervjupersonene, og de kan havne i forsvar om de for eksempel blir spurt om å begrunne handlingene sine. Det er derfor viktig at den som intervjuer også opprettholder en god tone og viser åpenhet slik at intervjupersonene ikke opplever at de blir vurdert på et vis, men heller opplever at intervjuer er interessert i deres erfaringer og refleksjoner.

Med tanke på at jeg som forannevnt har lite erfaring med intervju fra tidligere, ønsket jeg altså å være så godt forberedt som mulig, for å i størst mulig grad kunne legge til rette for at det skulle bli god flyt i samtalen. Med bakgrunn i det ble det derfor benyttet mange hvordan-spørsmål i min intervjuguide. Jeg utformet også noen oppfølgingsspørsmål på forhånd, slik at jeg hadde en idé om hvilke spørsmål jeg kunne stille i tilfelle intervjupersonene skulle svare veldig generelt på hovedspørsmålene. Et annet ønske med disse forhåndsformulerte oppfølgingsspørsmålene var å skaffe mer spesifikke svar uten at det skulle bli en repetisjon av det intervjupersonene akkurat hadde svart. I arbeidet med disse fant jeg det veldig utfordrende

å formulere passende oppfølgingsspørsmål, men etter å ha gjennomført et pilotintervju landet jeg til slutt på det som ble valgt intervjuguide (vedlegg 1).

3.3.3 Pilotintervju

For å tilegne seg de praktiske ferdighetene som kreves for å sikre at intervjuet blir av god kvalitet kreves det øvelse, gjerne i form av pilotintervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013). Gjennom pilotintervju får man også testet ut intervjuguiden, og kan dermed få tilbakemeldinger eller gjøre seg refleksjoner slik at man kan foreta nødvendige endringer og dermed sikre intervjuer av bedre kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det opplevdes som svært nyttig for meg å gjennomføre pilotintervjuer med tanke på at jeg hadde lite erfaring med både utformingen av intervjuguide, og gjennomføringen av intervjuer fra tidligere. Etter denne erfaringen følte jeg at jeg både ble tryggere i intervjusituasjonen som med det å stille oppfølgingsspørsmål til riktig tid, i tillegg til at jeg ble tryggere på at intervjuguiden faktisk klarte å fange opp det jeg ønsket å utforske.

I forberedelsene til intervjuene ble det gjennomført ett pilotintervju. I etterkant av pilotintervjuet fikk jeg tilbakemelding på at intervjuet var strukturert bra, med en god innledning, spørsmål som ville kunne gi mye spennende innsikt, relevante oppfølgingsspørsmål og at intervjupersonen erfarte intervjuet i sin helhet som en positiv opplevelse. Noen av spørsmålene var likevel litt uklare for intervjupersonen, så etter litt diskusjon i etterkant ble disse omformulert for å legge bedre til rette for at utvalget skulle forstå alle spørsmålene. I pilotintervjuet erfarte jeg også at enkelte spørsmål jeg stilte allerede var blitt besvart av tidligere stilte spørsmål, og derfor ble enkelte spørsmål dermed fjernet. For å få en enda tydeligere rød tråd, logikk og flyt i intervjuene var jeg også nødt til å bytte rekkefølge på noen spørsmål. Etter pilotintervjuet satt jeg igjen med en følelse av at det i starten av intervjuet var litt mye spør-svar, men at det utover i intervjuet ble mer flyt, og at timingen på når jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål og når jeg skulle gå videre til neste hovedspørsmål ble bedre og bedre. Dette medførte at intervjupersonen fikk snakke fritt om det hen forbinder med hovedspørsmålene, samtidig som at oppfølgingsspørsmålene jeg kom med bidro til at det ble svart mer spesifikt på temaene som var forhåndsbestemt (Thagaard, 2013).

3.3.4 Utvalg og presentasjon av lærere

I kvalitative studier hvor intervju blir benyttet som metode består utvalget ofte av et begrenset antall informanter (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vanskelig å si hvor mange informanter en ideelt bør ha, men man må sørge for at det er mange nok til at problemstillingen blir belyst på en god måte, samtidig som at det ikke skal være så mange at det går ut over kvaliteten på arbeidet som skal gjøres. I min studie er det i tillegg flere ressursbegrensninger og tidsfrister jeg må forholde meg til grunnet prosjektets natur, da det er en del av en masteroppgave. Etter samtaler med veileder og refleksjoner over de tilgjengelige mulighetene, ble det derfor tatt utgangspunkt i at jeg skulle forsøke å gjennomføre intervjuer med syv-åtte informanter. Grunnet det «lille» utvalget blir det derfor ofte poengtert at rekrutteringsprosessen av egnede informanter for å belyse problemstillingen er særdeles viktig (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

I denne prosessen ble det tatt utgangspunkt i strategisk utvelgelse. En slik utvalgsstrategi går ut på at forskeren velger deltakere på bakgrunn av hvorvidt de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for prosjektet og at det kan bidra til å utforske studiens problemstilling (Thagaard, 2013). Denne oppgaven søker å belyse hva samfunnet vil oppnå med samspill i skolen og hva aktuelt rammeverk sier om samspill i kroppsøvningsfaget, og samtidig belyse hvordan kroppsøvningslærere tolker samspill og hvordan de tilrettelegger for det i sin undervisning. Med tanke på at all undervisning skal være med utgangspunkt i gjeldende rammeverk, vil det derfor være naturlig å rekruttere kroppsøvningslærere som underviser på et trinn der ny læreplan allerede er gjeldende. Det var derfor et ønske om å rekruttere lærere som arbeider på 8. og/eller 9. trinn på ungdomskolen, da den nye læreplanen allerede er gjeldende der, mens den enda ikke er iverksatt på høyere trinn. Med tanke på logistikk ønsket jeg lærere fra skoler i mitt nærområde, samtidig med at det var ønskelig med en variasjon i skolene lærerne arbeider på slik at jeg også kunne se likheter og forskjeller skolene imellom. Iberegnet dette lå også å støtte oppunder etiske prinsipper for konfidensialitet og anonymitet ved å unngå at andre kan kjenne igjen den enkelte skole eller lærer dersom alle lærerne arbeidet ved én skole.

En utfordring ved kvalitative studier kan være å rekruttere nok og varierte informanter som er villige til å stille opp, ettersom slike studier tar for seg personlige og noen ganger dels

nærgående temaer (Thagaard, 2013). Formelle henvendelser fører dermed ikke alltid frem, og det kan derfor være lurt å benytte tilgjengeligheitsutvalg som seleksjonsmåte, ettersom dette sikrer et utvalg av personer som *ønsker* å være med i undersøkelsen, som dermed også kan bidra til at informantene er mer villige til å dele og utdype sine tanker og refleksjoner. For å etablere kontakt med mulige informanter anbefaler Thagaard (2013) å oppsøke personer som kan videreformidle informasjon om prosjektet i det miljøet prosjektet skal bli utført. Jeg sendte derfor ut informasjon om mitt masterprosjekt til rektorer ved sju aktuelle skoler. Her ble rektorene spurt om godkjenning på at jeg gjennomfører intervju med lærere fra deres skole og de ble spurt om å sende meg kontaktinformasjon til aktuelle lærere (vedlegg 2). Av de fem rektorene som svarte var alle fem positive til gjennomføringen, og jeg fikk tilsendt kontaktinformasjonen til totalt tolv lærere. Det er i midlertidig også viktig å poengtere her at lærerne samtykket før rektor sendte meg deres kontaktinformasjon for å ivareta etiske retningslinjer for informert samtykke og personvern. Aktuelle lærerne ble deretter kontaktet med spørsmål om å delta, samtidig med at de fikk et informasjonsskriv om prosjektet slik at de skulle være innforstått med hva eventuell deltakelse ville innebære (vedlegg 3). Etter rekrutteringsprosessen endte jeg opp med totalt sju kroppsøvingslærere. Det oppsto imidlertid en uforutsett utfordring grunnet COVID-19 da skolen hvor en av lærerne jobbet ved var på rødt nivå da vi skulle avtale tidspunkt for intervjuet, noe som førte til at denne læreren måtte trekke seg fra deltakelse. Jeg oppsøkte andre informanter i etterkant for å erstatte deltakeren som måtte trekke seg, men dessverre uten hell da mange hadde lite tid tilgjengelig som følge av koronasituasjonen og tilhørende forpliktelser. Dermed endte jeg opp med å intervju seks kroppsøvingslærere fra fem ulike ungdomsskoler, fordelt mellom to fylker. Utvalget består av fem mannlige og én kvinnelig lærer, fra midten av tjuårene til begynnelsen av førtiårene, og med en variasjon i arbeidserfaring i yrket da de hadde alt fra ett til 16 års erfaring. I neste avsnitt følger en presentasjon av informantene, og for å bevare anonymitet og konfidensialitet har alle fått pseudonymer og alderen deres er blitt gjort om til en omtrentlig alder.

Presentasjon av lærere:

«Hans» er en mann i midten av 20-årene med bachelor i kroppsøving og idrettsfag, i tillegg til et årsstudium i samfunnsfag. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i 4,5 år på samme arbeidsplass. Ved siden av jobben som kroppsøvingslærer går mye av fritiden med til å spille fotball, samt være med venner og familie.

«Jon» er en mann i midten av 20-årene med en bachelor i faglærer i kroppsøving og idrett. Han har jobbet i skolen i totalt 3,5 år hvorav de siste 2,5 årene på nåværende arbeidsplass. «Jon» underviser i kroppsøving og valgfag fysisk ballspill, samt vikar i andre fag når det trengs. Ved siden av stillingen som kroppsøvingslærer studerer han master i kroppsøving og idrett, samtidig som at han underviser på høgskolen. På fritiden har han lenge vært aktiv fotballspiller, men har nå måtte tatt en ufrivillig pause grunnet skade.

«Kari» er en kvinne i slutten av 20-årene. Hun har bachelor faglærer kroppsøving og idrett, i tillegg til et årsstudium i mat, ernæring og helse. Hun har jobbet ett år i skolen, men hun er helt ny på nåværende arbeidsplass. Fritiden hennes går for det meste til trening og drift av gård.

«Ola» er en mann i midten av 30-årene. Han har en 5-årig utdanning innen marinebiologi, i tillegg til et årsstudium i PPU for å få undervisningskompetanse. «Ola» har jobbet 9 år som lærer, hvor alle disse årene er på samme arbeidsplass og med undervisning i matte, naturfag og natur, miljø og friluftsliv i tillegg til kroppsøving. Han har selv vært aktiv innen idrett, både lagidretter som fotball og bandy, samt individuelle idretter som klatring og kajakkpadling. Han er også veldig friluftinteressert og driver mye med dette på fritiden.

«Benjamin» er en mann i slutten av 30-årene. Han har en fireårig allmennlærerutdanning, og er nå inne i sitt 11. år som lærer på ungdomsskolen. «Benjamin» drev aktivt med langrenn da han var yngre, og i dag bruker han mye av fritiden sin på trening, jakt og fiske.

«Martin» er en mann i begynnelsen av 40-årene. Han har allmennlærerutdanning, med fordypning i matte og kroppsøving, og har også i seinere tid tatt ekstra utdanning i naturfag. «Martin» har jobbet totalt 16 år i skolen, hvorav de siste 13 er på nåværende arbeidsplass. Da han studerte spilte han fotball profesjonelt, og nå etter endt karriere jobber han som trener ved siden av jobben på ungdomsskolen. I tillegg bruker han mye av sin fritid på hundene sine og jakt.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Ifølge Thagaard (2013) og Tjora (2012) kan omgivelsene intervjuet blir gjennomført i påvirke hvordan de utfolder seg og kvaliteten på intervjuene, og det kan derfor være en fordel at

informantene får velge både tid og sted. I forkant av alle mine intervjuer ble tid og sted avtalt over e-post, og jeg var fleksibel slik at jeg kunne imøtekomme informantene sine ønsker og behov. Som forannevnt ble det altså gjennomført seks intervjuer, over en periode på tre uker. Tre av intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, ett ble gjennomført hjemme hos en lærer, mens to av intervjuene ble gjennomført over Teams. Jeg oppfattet samtlige informanter som rolige og behersket i intervjusituasjonen, og det kan tenkes at det at de fikk mulighet til å velge selv hvor intervjuet skulle finne sted la et godt grunnlag for dette. I forkant av intervjuene som ble gjennomført over Teams var jeg ekstra spent på om lyden skulle være god nok og om teknikken ellers skulle fungere optimalt. Jeg erfarte imidlertid at disse møtene var like gode som de fysiske møtene både i innhold og lyd på opptak, til tross for at det i det ene intervjuet ble noen avbrytelser grunnet svak internettdækning hos den ene informanten.

Thagaard (2013) poengterer også viktigheten av å møte intervjupersonen med et åpent sinn og at man skal forsøke å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen. For å få til dette er det derfor viktig å tenke over samspillet i intervjusituasjonen. Alle seks intervjuene startet med en uformell samtale, slik at det ble en god atmosfære fra start. Som innledning på intervjuet ble lærerne bedt om å fortelle litt om seg selv, før vi etter hvert kom i gang med spørsmålene fra intervjuguiden. Samtlige lærere virket veldig engasjerte, og flere av de planlagte oppfølgingsspørsmålene ble droppet fordi lærerne allerede hadde fortalt om disse. Intervjuene varte fra 30 minutter til en og en halv time, men det oppleves ikke som om varigheten påvirket kvaliteten på intervjuene.

Etter godkjenning fra intervjupersonene ble det gjort lydopptak av alle intervjuene. Lydopptakene ble gjort med Nettskjema-diktafon-appen, noe som bidro til sikker lagring av alle mine opptak. Ifølge Thagaard (2013) bidrar lydopptak til å hindre avbrytelser og forstyrrelser som kunne oppstått om jeg for eksempel skulle tatt notater, og det gjorde det også mulig at jeg kunne rette all min oppmerksomheten mot intervjupersonene under hele intervjuet. Samtidig sikret lydopptakene fyldig informasjon, som for eksempel hvordan informantene engasjerte seg, om de nølte med å svare eller om de måtte ta pauser underveis.

3.3.6 Transkribering

Transkribering handler om å overføre tale i intervjusammenhengen til tekst, hvor denne teksten etter hvert skal danne utgangspunktet for det videre analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Som ovennevnt ble det gjort lydopptak av alle intervjuene

og transkriberingen innebar å høre gjennom disse lydopptakene og skrive ned det som ble sagt. Både Krumsvik (2014) og Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at rekonstruksjonen av intervjusituasjonen ofte blir veldig begrenset, da faktorer som kroppsspråk eller tonefall vil kunne gå tapt. Rett i etterkant av hvert intervju noterte jeg derfor ned interessante erfaringer jeg gjorde meg i hvert intervju, slik at jeg bedre kunne rekonstruere intervjusituasjonen i transkriberingen ved å kunne legge til notater om tonefall og kroppsspråk der det opplevdes som hensiktsmessig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2012) finnes det ingen bestemt måte å transkribere intervjuer, og forskeren har dermed mulighet til å velge framgangsmåte utfra hva transkripsjonene skal brukes til. Likevel anbefales det at man gjør denne jobben selv, da det sørger for at man blir bedre kjent med det man senere skal analysere. Transkripsjonen bør også skje så snart som mulig etter gjennomført intervju, samt i forkant av gjennomføringen av neste intervju slik at man i størst mulig grad kan legge til relevante detaljer fra intervjuene og dermed skape en mest mulig «korrekt» gjengivelse av intervjusituasjonen (Tjora, 2012).

I nesten alle tilfellene var jeg ferdig med transkripsjonen av det foregående intervjuet innen jeg gjennomførte det neste. Dette erfarte jeg som positivt ettersom jeg da husket mer av min opplevelse av intervjusituasjonen og dermed kunne ta med disse erfaringene inn i de kommende intervjuene. I arbeidet med transkripsjonen ble teksten skrevet akkurat slik informantene fortalte, med unntak av enkelte av informantene som hadde dialekt. I tråd med Malterud (2011) ble disse oversatt til bokmål skriftspråk, men bortsett fra at enkelte ord ble endret ble resten skrevet ned akkurat slik jeg hørte det på lydopptaket. Dette vil også støtte oppunder krav for anonymitet da dialektord i sitater potensielt vil kunne gjøre at man gjenkjenner informantene. Totalt ble det produsert 125 sider med transkripsjon, fordelt på seks ulike dokumenter, noe som synliggjør hvor omfattende transkripsjonsarbeidet er. Jeg er derfor svært glad for at jeg gjennomførte transkripsjonene underveis i prosessen og rett i etterkant av hvert intervju, da å utføre all transkripsjon i ett muligens ville vært utfordrende for både motivasjon og tilgjengelig tid. Samtidig ville jeg ikke hatt mulighet til å gjøre de samme refleksjonene over tidligere intervjuer dersom jeg hadde utsatt all transkripsjonen til etter at alle intervjuene hadde blitt gjennomført, da jeg opplevde at disse refleksjonene bidro til at jeg forbedret meg som intervjuer, og dermed også bidro til bedre kvalitet på alle intervjuene.

3.3.7 Tematisk innholdsanalyse av intervju

For å belyse forskningsspørsmålet intervjuene søkte, har transkripsjonene blitt analysert gjennom en tematisk analyse. For ryddighetens skyld ble samme inngangen valgt i dokumentanalysen, og de seks stegene til Braun og Clarke (2006) er derfor kun beskrevet i kapittel «3.2.3 Tematisk innholdsanalyse av dokumenter». Jeg vil i det videre derfor kun beskrive hvordan stegene i den tematiske analysen av intervjuene ble gjennomført her.

Da datamaterialet var ferdig transkribert, startet arbeidet med å gjøre seg bedre kjent med innholdet. Jeg lyttet til lydopptakene og leste gjennom det transkriberte materialet, samtidig som jeg skrev ned stikkord som kunne være av betydning for den videre analysen. Da jeg hadde skaffet meg oversikt over innholdet satte jeg i gang med å kode informantenes utsagn. Her gikk jeg gjennom hvert intervju for seg, med den hensikt å systematisk identifisere trekk ved dataen som er relevant for hvordan informantene tolker og tilrettelegger for samspill i kroppsøvingfaget. Underveis i denne prosessen ble relevante koder strukturert i en tabell. Da alle intervjuene var ferdig kodet, satt jeg igjen med totalt 337 ulike koder. Disse kodene ble så lest flere ganger, og koder jeg oppfattet som like ble slått sammen til felles koder. Før denne prosessen startet hadde alle kodene fra hvert intervju fått hver sin farge. Da disse ble slått sammen fulgte hver farge etter, slik at en kode som for eksempel var felles i intervju 1, 2 og 3 da var merket både gul, grønn og rosa. På den måten fikk jeg god oversikt over trekk som var felles for alle informantene, samt eventuelle motsetninger eller utsagn bare en informant sto for. I figuren under er det eksemplifisert et lite utdrag fra enkelte koder som på dette tidspunktet hadde identifisert seg som relevante for oppgavens problemstilling.

Gjøre andre gode og involvere andre	Alle skal få komme med innspill og meninger	Små grupper er positivt – ting blir mindre synlig	Refleksjon og samhandling
Læreplan er utgangspunkt for utforming av økt	Heller lek og samarbeid enn teknikktraining	Samarbeid – bruke flinke elver til å vise	Ikke straff, men heder og ære

Figur 3

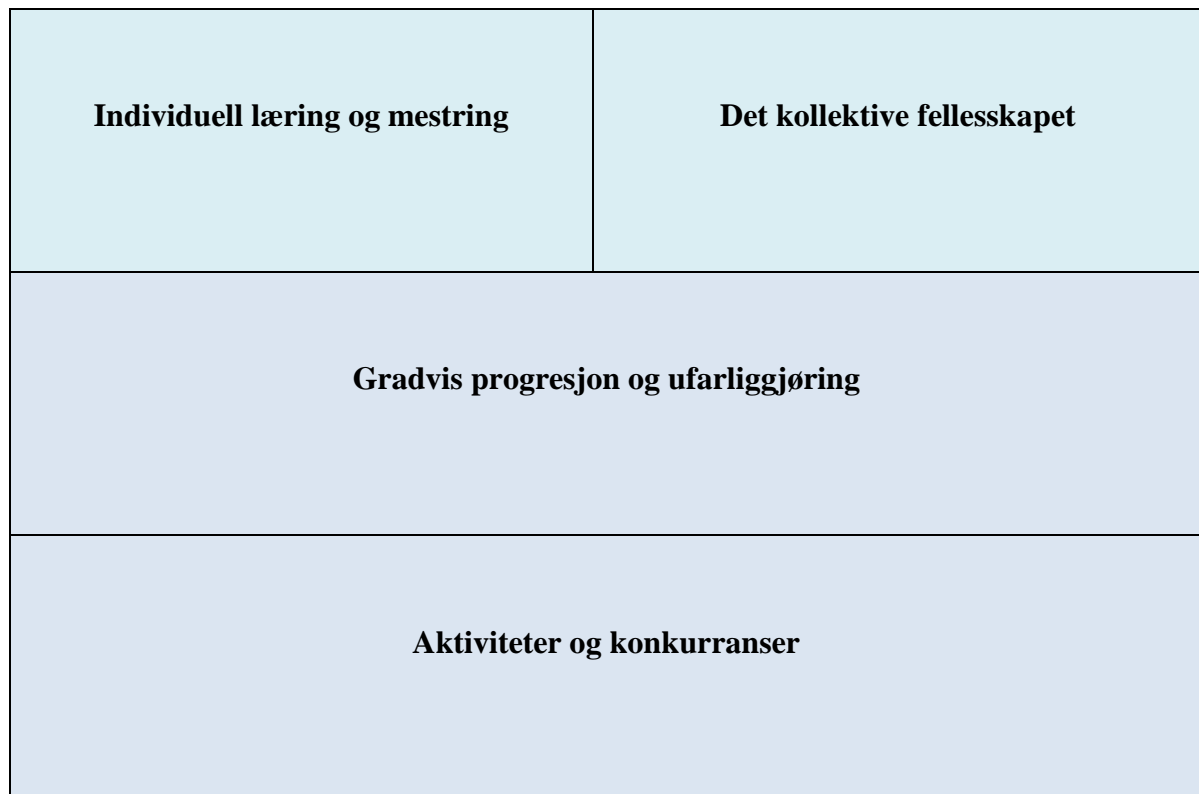
For å skaffe en enda bedre oversikt ble enkelte koder enda mer spesifisert. Eksempler på dette er de to første kodene i ovennevnt figur som nå fikk navnet «Fair play» og «Demokrati».

På bakgrunn av kodene som nå var identifisert startet prosessen med å lage passende temaer. Temaene ble til som et resultat av informantenes utsagn og er med det nært knyttet til empirien, noe som betyr at de har et semantisk fokus (Braun et al., 2016). Til å begynne med var temaene veldig generelle, noe temaene «Samspill» og «Tilrettelegging av samspill» var tydelige eksempler på. Likevel ga temaene en god oversikt over dataen, og var nyttige som et utgangspunkt tidlig i denne prosessen. Da jeg etter hvert hadde skaffet meg bedre oversikt over hvilke koder som tilhørte hvilket tema, fikk jeg fram nyansene i de ulike temaene. Temaene ble dermed mer spesifisert, noe som vises gjennom at «Samspill» for eksempel har blitt til «Samarbeid, inkludering og mestring». Samtidig ble det laget to underkategorier innunder dette temaet, da det var tydelig forskjell på hva lærerne la i det kollektive fellesskapet og hva de mener læring og mestring gjennom samarbeid betyr på individuelt nivå.

Det neste jeg gjorde var å forsikre meg om at temaene reflekterte informantenes utsagn og i tillegg var i tråd med oppgavens forskningsspørsmål. Det første jeg gjorde var derfor å lytte til opptakene en gang til for å sammenlikne datamaterialet med temaene, uten at dette medførte noen endringer i forhold til temaene jeg hadde landet. Det neste jeg gjorde var dermed å sjekke om temaene passet til å undersøke lærernes perspektiver når det kommer til hvordan de tolker samspill og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Her kom jeg fram til at temaene om «Tilbakemeldinger» og «Oppfatning av fagets natur» ikke ville kunne svare på problemstilling, noe som førte til at de nevnte temaene og det påfølgende datamaterialet derfor ble forkastet.

Etter denne prosessen sto jeg igjen med tre hovedtemaer, hvorav ett av disse har to tilhørende undertemaer. De valgte temaene er fremstilt i figuren nedenfor;

Samarbeid, inkludering og mestring



Figur 4

Før jeg kunne gå i gang med resultatkapitlet gjensto det nå å finne tilbake til aktuelle sitater i transkripsjonen, som skulle være med å underbygge meningsinnholdet i hvert tema. Det at samtlige koder var farget gjorde det enkelt å finne tilbake til de aktuelle sitatene, og jeg kunne derfor raskt gå i gang med å skrive oppgavens resultatkapittel.

På samme måte som beskrevet i kapittel «3.2.3 Tematisk innholdsanalyse av dokumenter» er de ovennevnte temaene styrende for oppgavens resultatkapittel. Resultatkapitlet består derfor av to ulike hoveddeler, hvor de aktuelle temaene fra dokumentanalysen blir presentert i den første delen, mens temaene nevnt her vil utgjøre den neste delen. Resultatkapitlet består dermed av induktive tolkninger, hvor datamaterialet fra mine undersøkelser er benyttet som utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016).

3.3.8 Ethiske overveielser omkring intervju

For å undersøke denne oppgavens problemstilling ble det blant annet benyttet intervju som metode. I den forbindelse ble det samlet data som tar for seg menneskers tanker og meninger, og det krevde med det en rekke etiske overveielser jeg måtte gjøre meg i forbindelse med et slikt prosjektet (Krumsvik, 2014; Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013)

innebærer dette overveielser omkring informert samtykke fra informantene, krav om konfidensialitet og konsekvensene av deltakelsen.

Som masterstudent ved Høgskolen i Innlandet må den planlagte håndteringen av personopplysninger være godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), før man kan gå i gang med å kontakte mulige informanter (Høgskolen i Innlandet [HINN], U.Å.). Søknaden til NSD inneholdt en beskrivelse av mitt prosjekt med planlagt problemstilling og metoden jeg ønsket å benytte, utkast til intervjuguide samt et skriv med hva deltakelse i mitt prosjekt vil innebære for mulige informanter. NSD ga klarsignal i slutten av november 2020 (vedlegg 5), og umiddelbart etterpå startet arbeidet med å kontakte rektorer på skoler jeg anså som å være aktuelle (vedlegg 2). De fleste rektorene var svært positive til mitt prosjekt og jeg fikk raskt svar med kontaktinformasjon på aktuelle lærere jeg fikk lov til å kontakte.

Disse lærerne ble så kontaktet, og i e-posten la jeg ved et informasjonsskriv (vedlegg 3) og et samtykkeskjema (vedlegg 4). Thagaard (2013) poengterer viktigheten av å ha informert samtykke fra informantene, og med det menes at deltakerne har fått informasjon om hva prosjektet går ut på og hva deltakelse innebærer, samt at de har fått informasjon om at prosjektet er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. Samtidig var det et ønske fra min side å benytte opptak, noe blant annet Thagaard (2013) poengterer at er å foretrekke. For å få gjennomført opptak av intervjuet kreves det imidlertid at intervjuobjektene godtar dette, og det var heldigvis greit for alle mine informanter.

For å sikre konfidensialiteten i kvalitativ forskning er det et krav om at deltakere ikke skal kunne bli identifisert (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge HINN (U.Å.) er stemmen i et lydopptak en personvernopplysning i seg selv, men ettersom opptakene i min oppgave kun ble brukt for å sitere ordrett i transkripsjonen er dette innenfor reglementet. Samtidig sikret jeg konfidensialiteten gjennom å gi informantene pseudonymer, samt ved å ikke oppgi eksakt alder eller navn på skolen i beskrivelsen av lærerne i denne oppgaven. HINN (U.Å.) har samtidig som hovedregel at man som student bør unngå å behandle personvernopplysninger, men gjennom å anonymisere disse opplysningene slik jeg gjorde regnes det ikke som personopplysninger, og det er dermed i tråd med retningslinjene.

Jeg som forsker har samtidig et ansvar for at informantene ikke opplever noen negative konsekvenser av deltakelse i min studie (Thagaard, 2013). Jeg må derfor behandle hver

informant på en slik måte at det ikke skader eller på noen måte går negativt utover dem (Thagaard, 2013, s. 30). Ifølge HINN (U.Å.) har jeg som student i tillegg tillatelse til å benytte eget privat utstyr så lenge jeg er innlogget med FEIDE, i og med at tjenesten har innebygget personvern, og dette reduserer sannsynligheten for sikkerhetsbrudd. Som fersk forsker uten tidligere erfaring fra et slikt prosjekt opplevde jeg det som særlig viktig at jeg måtte ha god kontroll på hvordan dataen skulle håndteres, slik at jeg var sikker på å overholde det jeg lovet informantene i informasjonsskrivet de ble gjort kjent med tidlig i prosessen.

3.4 Forskersituering og kvalitetssikring

Dataen samlet inn i denne studien er gjort med bakgrunn i kvalitativ metode, og består av både dokumentanalyser og intervjuer av lærere. Ifølge Nilssen (2012) er forskeren den viktigste personen i kvalitativ forskning. I dette kapitlet vil jeg derfor ta for meg vurderinger knyttet til min rolle som forsker.

For å kvalitetssikre mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i Tracy (2010) sine kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning, og disse kriteriene fungerer som rammeverk for refleksjoner over kvaliteten til denne oppgaven.

3.4.1 Refleksjoner rundt egen forskerrolle

I all forskning er det viktig at forskeren er bevisst på sin rolle og hvordan han eller hun kan påvirke forskningsprosessen, men dette blir spesielt synlig i kvalitativ forskning hvor forskeren kan sies å være sitt eget «verktøy» (Thagaard, 2013; Tracy, 2010). Det er derfor viktig at man er bevisst på og reflekterer over sin egen forskerrolle for å være klar over selv, samt gjøre det synlig for leseren hvordan forforståelse og bakgrunn kan ha påvirket forskningen. Tracy (2010) poengterer i denne sammenheng at det er avgjørende at forskeren gjennomgående er transparent og selvrefleksiv og synliggjør utfordringer og årsaker til valg og handlinger, og at dette også vil styrke forskningens kvalitet.

I ettertid ser jeg for eksempel at det kunne vært nyttig å gjennomføre observasjon av kroppsøvingstimer for å kunne si noe om den iverksatte læreplanen. Dette var imidlertid ikke mulig å gjennomføre da det ikke var tilstrekkelig med tid og ressurser da jeg kom på dette. Allikevel tenkes det at funnene fra min datainnsamling kan si noe om tematikken, men

fremtidig forskning kan antagelig dra nytte av å utforske lignende forskningsspørsmål også ved bruk av observasjon.

3.4.2 Kvalitetskriterier

For å vurdere kvaliteten til kvalitativ forskning finnes det mange kriterier man kan ta i bruk, hvor betydningen og begrepsliggjøringen av de ulike kan variere (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012; Tracy, 2010). Innen kvantitativ forskning hører vi ofte om begrep som validitet, reliabilitet og generalisering, men når man forsøker å vurdere kvalitative undersøkelser utfra disse kriteriene synes det å kunne oppstå utfordringer, og Thagaard (2013) oppfordrer derfor til å benytte seg av andre kriterier. På grunn av dette vil derfor Tracy (2010) sine kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning fungere som rammeverk for refleksjoner over kvaliteten til denne oppgaven. Da jeg i forrige delkapittel reflekterte over egen forskerrolle og tidligere i besvarelsen har gjort rede for etiske betraktninger vil det heller fokuseres på de resterende kriteriene til Tracy (2010) i denne delen.

Det første kriteriet til Tracy (2010) er at god kvalitativ forskning bør være aktuelt og stille spørsmål ved konsepter eller ideer samfunnet kan ta for gitt. Som presentert i aktualiseringskapitlet innledningsvis er dette temaet svært aktuelt da det så langt ikke er skrevet så mye om gjeldende læreplan. Og med tanke på at planen nylig ble innført vet vi derfor heller ikke mye om hvordan lærere tenker omkring innholdet og hvordan de bruker den nye læreplanen i sin undervisning.

Et annet sentralt kvalitetskriterium er at kvalitativ forskning bør gi et signifikant bidrag til å forbedre praksis eller utvide kunnskap innen et felt (Tracy, 2010). Denne studien har blitt gjennomført som en del av en masteroppgave og grunnet omfanget til datainnsamlingen og oppgaven i sin helhet kan det derfor ikke forventes at det skal bidra til betydelige endringer, *men* slik det framkommer i aktualiseringen er dette et tema som synes viktig å belyse. Derfor har jeg gjennomført dokumentanalyser for å belyse hva samfunnet ønsker å oppnå med samspill i skolen og undersøkt hva det nye rammeverket sier om samspill i kroppsøvingsfaget. I tillegg har jeg intervjuet kroppsøvingslærere for å undersøke hvordan de forstår samspill og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Funnene fra analysen, John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori og annen relevant forskning har samtidig blitt drøftet i lys av

hverandre i denne oppgavens diskusjonskapittel. Det kan dermed tenkes at denne oppgaven kan ha bidratt med utvidet kunnskap innen et aktuelt felt.

Videre er det et kriterium at kvalitativ forskning skal være kredibelt og gi gyldige, plausible og troverdige funn, noe som bærer likhetstrekk med mange definisjoner av validitet (Tracy, 2010). For å støtte oppunder dette kriteriet er det viktig at man som forsker gir tykke beskrivelser av funn og drøfter sine resultater i lys av tidligere teori, forskning og andre aktuelle sammenhenger. Gjennom den påfølgende resultatdelen vil jeg forsøke å styrke dette ved å gi detaljerte tolkninger som redegjøres for gjennom sitater fra dokumentene og mine informanter.

Det siste kriteriet til Tracy (2010) som jeg vil gjøre rede for i sammenheng med min oppgave er overførbarhet. God kvalitativ forskning bør synliggjøre muligheter for overførbarhet gjennom naturalistiske generaliseringer, som i motsetning til generaliserbarhet ikke innebærer å trekke direkte slutninger om store populasjoner, men snarere se potensialet i forskningen utover den konkrete konteksten til studien (Thagaard, 2013; Tracy, 2010). I denne sammenheng kan vi derfor ikke si at alle kroppsøvlingslærere opplever den nye læreplanen og samspill på samme måte som mine informanter, men det kan være nyttig å ha innsikt i disse perspektivene for å se hvordan andre kroppsøvlingslærere også kan oppleve det. Jeg vil derfor synliggjøre hvordan mine funn kan overføres til andre kontekster gjennom å være åpen om hvordan prosessen har foregått, samt å formidle hvordan mitt fokus underveis har vært. I tillegg er funnene i resultatdelen nøye beskrevet og redegjort for gjennom sitater, for å imøtekomme kriteriet om overførbarhet.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere fremtredende funn fra analysen av de fem ulike dokumentene og de seks intervjuene. Resultatene vil presenteres i hvert sitt delkapittel, hvor den første delen tar for seg funn fra dokumentene, mens den neste delen tar for seg funn gjort i intervjuene med kroppsøvingslærerne.

4.1 Resultater fra dokumentanalysen

Denne delen tar for seg fremtredende funn fra dokumentanalysen. For å belyse forskningsspørsmålet «Hva vil samfunnet oppnå med samspill i skolen og hva sier aktuelt rammeverk om samspill i kroppsøvingsfaget?» er den følgende framstillingen organisert i de to hovedtemaene «Samspill som døråpner» og «Læring i møte med andre». Hovedtemaet om læring i møte med andre er videre delt inn i de tre undertemaene «Demokrati og medmenneskelighet», «Medvirkning» og «Refleksjon og tenkning». Sentrale funn i analysen vil redegjøres for i den videre delen.

4.1.1 Samspill som døråpner

I analysen er det tydelig samsvar mellom dokumentene forut for dagens rammeverk, og styringsdokumentene som gjelder i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8; Opplæringslova, 1998; Udir, 2017; Udir, 2019a). Dette kommer blant annet til syne gjennom at forarbeidene er grundig forankret i verdiene samfunnet skal bygge på, samt ved at den nye overordnede delen nå heter verdier og prinsipper. Formålsparagrafen i opplæringslova er samtidig verdigrunnet for skolen, og alle dokumentene i analysen er skapt med utgangspunkt i dette styringsdokumentet.

Formålsparagrafen i opplæringslova forteller at skolen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre skal opplæringa gi innsikt i kulturelt mangfold, vise respekt for den enkeltes tro, samt fremme demokrati og likestilling. Samtidig skal opplæringa utvikle elevenes

kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at elevene blir i stand til å mestre eget liv, delta i arbeid, samt ta del i det sosiale fellesskapet og samfunnslivet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) blir det tydeliggjort at skolen som sosial møteplass har større betydning enn før, samtidig som at læring fortsatt er et grunnleggende formål. For å møte framtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet blir det derfor fremhevet at fagene trenger fornyelse. Videre påpekes det at vi nå befinner oss i:

(...) et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere. (NOU 2015:8, s. 8).

Viktigheten av kunnskap og kompetanse blir dessuten poengtert i «Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Framtiden skapes i skolen, og på bakgrunn av et samfunn i kontinuerlig endring og utvikling er det avgjørende med et innhold i skolen som er i tråd med disse utviklingene. For å bedre ivareta skolens formål og elevenes faglige læring har regjeringen derfor fornyet læreplanverket for Kunnskapsløftet. Ny generell del skal nå henge tettere sammen med fagenes læreplaner, med vekt på tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen. På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling*. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

Den overordnede delen består dermed av tre tverrfaglige temaer (Udir, 2017), og hva disse temaene skal bidra med i kroppsøvningsfaget blir spesifikt beskrevet i den nye læreplanen i kroppsøving (Udir, 2020a).

Begrunnelsene for å prioritere de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet var at de er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i både skole, arbeid og samfunnsliv. De ses som avgjørende for at den enkelte kan mestre arbeidslivet og delta som kritisk og reflektert samfunnsborger. Utvalget ser disse begrunnelsene som minst like viktige i fremtidens skole. (NOU 2015:8, s. 34)

Dette blir videre begrunnet gjennom at man i arbeids- og samfunnslivet nå i større grad «må kunne kommunisere muntlig og skriftlig med ulike formål og mottakere» (NOU 2015:8, s.10).

I den overordnede delen blir de fem grunnleggende ferdighetene; Muntlige ferdigheter, Å kunne skrive, Å kunne lese, Å kunne regne og Digitale ferdigheter presentert, og det blir her tydelig forklart at «skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet» (Udir, 2017, s. 10). Samtidig blir det presisert at «disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Udir, 2017, s. 10).

I den nye læreplanen i kroppsøving blir det beskrevet hvordan hver av de fem grunnleggende ferdighetene skal brukes i kroppsøvningsfaget, samt hvordan elevene kan utvikle disse ferdighetene (Udir, 2019a). For eksempel handler «Muntlige ferdigheter» både om å kunne lytte og kommunisere mens man er i aktivitet, samtidig som man skal kunne forklare og gi uttrykk for egne erfaringer og refleksjoner. Samtidig går utvikling av denne ferdigheten i kroppsøving fra språklig utforskning i bevegelse til refleksjon og drøfting omkring innhold som er sentralt i faget (Udir, 2019a).

«Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) anbefaler dessuten at samhandling og deltakelse blir inkludert i alle fag og at dette «rettes mot samarbeid om problemløsning, flere faglige problemstillinger og deltakelse i faglige diskusjoner. Et sentralt mål for elevenes læring må være at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer,

ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet» (NOU 2015:8, s.10).

I Stortingsmelding 28 blir det framhevet at sosiale ferdigheter skaper gode betingelser for læring, og det vises til at sosial kompetanse er noe skolen skal bidra til at elevene utvikler (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene skal dermed «utvikle empati og respekt for andre, og evne til å samarbeide og samhandle. De skal få erfare at samhandling og deltakelse ikke bare er basert på å hevde seg selv og sine egne synspunkter, men at det forutsetter gjensidig respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) skal disse målene komme tydelig fram i den nye overordnede delen. Samtidig er det viktigste elevene skal lære for å kunne arbeide med og mestre ulike fag nå samlet i ulike kjerneelementer, og Kunnskapsdepartementet (2016) begrunner dette på følgende måte:

Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Den nye læreplanen i kroppsøving skriver fram det viktigste elevene skal lære for å kunne arbeide med og mestre faget gjennom kjerneelementene; «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel» (Udir, 2019a). Kjerneelementet som handler om deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter samsvarer for eksempel godt med de ovennevnte anbefalingene gitt av Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet, og understreker samtidig det tydelige samsvaret mellom ideene og den formelle læreplan.

4.1.2 Læring i møte med andre

I analysen kommer det tydelig fram at skolen både har et dannelses- og et utdanningsoppdrag. Dette kommer blant annet til syne i Stortingsmelding 28 som forteller at opplæringen skal gi elevene «de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Samt ved at «overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (Udir, 2017, s. 1). Den overordnede delen beskriver samtidig det

grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen. Og «alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Udir, 2017, s. 1). Kommende del er delt i tre undertemaer og hver del vil presentere sentrale funn i analysen omkring hva samspill i kroppsøvfingsfaget skal bidra med.

Demokrati og medmenneskelighet

Læring gjennom samspill i kroppsøvfingsfaget er sterkt knyttet til kunnskap og forståelse omkring demokrati og medmenneskelighet (Udir, 2019a). Dette kommer blant annet til syne i det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», hvor elevene i kroppsøvfingsfaget blant annet skal utvikle evnen til samspill i aktiviteter, samt få «kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje» (Udir, 2019a, s. 3).

Videre tolkes det at medmenneskelighet og sosial kompetanse har klare likhetstrekk, og som Kunnskapsdepartementet (2016) framhever må elevene derfor også utvikle evnen til å vise empati og klare å sette seg inn i andres perspektiver, tanker og følelser. Dette vil ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) samtidig bidra til å etablere vennskap, og det vil være en motvekt mot mobbing og krenkelse.

Medvirkning

Samspill i kroppsøvfingsfaget skal også utvikle elevenes evne til å bidra aktivt. I kjerneelementet «Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» kommer det fram at deltakelse, medvirkning og samarbeid i mange bevegelsesaktiviteter er «nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre» (Udir, 2019a, s. 2-3). Og at dette «inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Udir, 2019a, s. 3).

Samtidig tolkes det at samspill spiller en viktig rolle når elevene skal arbeid med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Da arbeid med å «lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet» (Udir, 2019a, s. 3) synes å kreve at man kjenner til andres behov.

Refleksjon og tenkning

Refleksjon og tenkning i kroppsøvfingsfaget er også sterkt knyttet til arbeid sammen med andre. Gjennom kjerneelementet «Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» kommer det fram at elevene gjennom samspill skal «løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd» (Udir, 2019a, s. 2).

Videre kommer dette til syne i det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», hvor elevene skal «fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget» (Udir, 2019, s. 3).

4.2 Resultater fra intervjuene med kroppsøvfingslærere

Denne delen tar for seg framtredende funn fra analysen av de seks intervjuene med kroppsøvfingslærerne. For å belyse forskningsspørsmålet «Hvordan tolker kroppsøvfingslærere samspill og hvordan tilrettelegger de for dette i sin undervisning?» er den følgende framstillingen organisert i de tre hovedtemaene «Samarbeid, inkludering og mestring», «Gradvis progresjon og ufarliggjøring» og «Aktiviteter og konkurranser». Hovedtemaet om samarbeid, inkludering og mestring er videre delt inn i de to undertemaene «Individuell læring og mestring» og «Det kollektive fellesskapet». Sentrale funn i analysen av intervjuene vil redegjøres for i den videre delen.

4.2.1 Samarbeid, inkludering og mestring

I analysen er det framtredende at lærerne både er opptatt av individuell og kollektiv læring når de forteller om sin oppfatning av samspill i kroppsøvfingsfaget. Videre viser analysen både likheter og ulikheter i hvordan lærerne oppfatter og tilrettelegger for individuell og kollektiv læring, og også hvorfor samspill blir benyttet på denne måten i deres undervisning.

Individuell læring og mestring»

Felles for alle lærerne er at de trekker fram viktigheten av at elevene skal lære å være sosiale som en av faktorene for at samspill blir brukt i deres kroppsøvfingstimer. De forteller at det ligger mye læring i det å arbeide sammen med andre, hvor det å erkjenne egne styrker og svakheter og å anerkjenne medelevers innspill blir særlig framhevet. Det synes at Kari snakker for flere når hun forteller at:

«Det er mye positivt med samspill. Man lærer å kommunisere bedre med andre. Lærer seg sosial setting som er viktig generelt i livet. Lærer å lytte og høre andres meninger og kanskje innse at man selv ikke har rett.»

Jon deler denne oppfatningen, og belyser videre at elevenes selvrefleksjon vil spille inn på klassemiljøet og medelevers utvikling. Han sier:

«Jeg føler at det å samarbeide er grunnleggende for å være blant folk da. Du kommer lenger tror jeg karrieremessig hvis du greier å håndtere det å samarbeide med andre. Og hvis noen elever greier å reflektere hvorfor det er viktig, sammen med alle andre, da kan jo andre elever som er litt egosentriske kanskje tenke at det er lurt akkurat det poenget du kommer med nå og at de får belyst punkt som er viktige, innenfor samarbeid. Og at det kan forandre hele klassen til det bedre.»

Det synes at lærerne er veldig bevisst på hva samspill skal bidra med av læring, og det virker som at lærerne er bevisst på at det elevene lærer i kroppsøvingstimene også har overføringsverdi til andre settinger i livet. Flere av lærerne påpeker samtidig enkelte utfordringer med det å benytte elevsamarbeid, hvor det virker som at en utfordring er at enkelte elever ikke finner sin plass når det skal samarbeides, og at dette vil gå ut over enkeltes læring og mestring. Hans forteller for eksempel at:

«Man kan bli litt lite selvstendig hvis man ikke tar ansvar eller bidrar. At man bare blir flytende med som en gratispassasjer, det kan jo være en utfordring hvis man er litt for lat eller tar litt for lett på det. Så man må engasjere seg og bidra selv og.»

Martin trekker fram det at samspill egner seg bedre for noen, enn for andre. Han sier:

«Jeg tror vel, det er litt sånn de er som personer. Det er ikke alle det ligger til rette for. Mange har, hvert fall i det segmentet som vi driver da, så som tretten, fjorten, femten år så har mange egentlig nok med seg selv. Både i løpet av en skoledag og kanskje det i en gymtime, det med å, det er flere som bruker egentlig hele gymtimen på å grue seg til de skal i garderoben å dusje, fordi de ikke har lyst til å dusje med andre. Så det er så mye som skjer, så du skal være litt voksen for å klare å ta den rollen. Så det er, tror jeg er helt naturlig at mange ikke gjør det.»

Det synes dermed at samspill kan by på enkelte utfordringer, og at det kan tenkes at det ikke er like lett for elevene selv å gjøre noe med disse utfordringene. I tillegg virker det som at lite homogene grupper gjør det utfordrende for lærerne å legge til rette for samarbeid, noe blant annet Benjamin forklarer på følgende måte:

«Det er så mange som er på forskjellige stadier. Og det syntes jeg egentlig det utvikler seg til å bli fler og fler, enten så er du nesten toppidrettsutøver nå, eller så er du ikke, hvor det ikke er noe bevegelse liksom. Det er veldig få av de midt på, som liksom bare liker å være i bevegelse. Og det syntes jeg er en utfordring med hele kroppsøvingen. Det er egentlig en utfordring når det gjelder sånt samarbeid og sånn og. Fordi du skal lære deg til å se andre og godta at andre er dårligere enn deg og sånn og, men nå synes jeg det er så veldig stort sprik. Så det blir liksom de gode, gjerne fotballgutta, og så blir det de som gamer og som hater gym og som hele tiden finner på noen unnskyldninger fordi dem har vondt en plass og sånne ting. Dette blir det mer og mer av syntes jeg.»

Flere andre lærere påpeker også at store ulikheter blant elevene gjør det utfordrende med samspill. Samtidig poengterer Jon at det nettopp er disse utfordringene elevene skal trene på å løse. Han forteller for eksempel at:

«De er i den fasen av livet der de kanskje forandrer seg mest og at det er sosiale ulikheter. Det er liksom et klasseskille da, hvis du kan kalle det det. Og da hvis de skal samarbeide med medelever som de nødvendigvis ikke har så masse til felles med, eller sansen for i det hele tatt så kan det lage en dårlig stemning. Eh, men det er jo akkurat det som skal trenes på og. Når du kommer inn i en ny jobb så kan du ikke bestemme hvem dine kollegaer skal være. Du må samarbeide uavhengig av om du liker den personen eller ikke.»

Det synes altså at samspill bidrar med mye positivt, men at det ikke virker å være like givende for alle elever. Læring gjennom samspill med andre fremstår dermed som noe elevene har behov for å arbeide med ettersom det virker å bidra med mye positivt, men det synes å kreve tilrettelegging fra lærernes side slik at alle elever får oppleve læring og mestring. Flere av lærerne virker samtidig å komme med gode eksempler på mulige løsninger på utfordringene samspill fører med seg. Ola synes å belyse hvordan han får fram det beste hos hver enkelt elev på følgende måte:

«Det er jo litt sånn med all læring, jeg kan stå å prate mye med tavla, men det er jo hvis du tenker på hvordan egentlig en undervisningstime burde være så er det jo kanskje tjue prosent at jeg står og prater og resten er jo at elevene jobber på egenhånd. Skape den læringen. Så det er også det jeg legger i elevsamarbeid da. At det er ikke så mye at jeg skal styre absolutt alt, men at vi legger til rette for at elevene kan utvikle seg gjennom å prøve og feile litt på egenhånd.»

Også Martin er opptatt av å legge til rette slik at elevene får utviklet seg, og han belyser samtidig at det å gi elevene tid er et viktig poeng, noe han forklarer på følgende måte:

«Da legger jeg vel forhåpentligvis til rette i form av at de får tid på seg til å vise utvikling da. At det da i en bolkeperiode med ett eller annet som tema, at de viser utvikling gjennom den perioden.»

Videre synes det at Ola, gjennom å variere undervisningsmetodene som brukes, fremmer mye læring hos elevene. Han forteller:

«Jeg tror sånn at all undervisning så er det det at det å variere undervisningsmetodene som er det som er mest effektivt, og det tror jeg er i kroppsøvningsfaget og. Jeg har en del som ikke er så god på selvledelse og de trenger at de blir styrt mye, men hvis de kan bli satt i grupper med andre elever som kanskje er bedre på selvledelse så lærer de veldig mye gjennom å være med den eleven framfor at jeg skal stå å bestemme hva hver enkelt skal gjøre.»

Det virker med det som at lærerne har et veldig bevisst forhold til hvordan de skal legge til rette slik at elevene både opplever læring og mestring. Og det synes som at lærerens rolle dermed er veldig viktig om samspill skal bidra til ønsket utvikling. Det er samtidig framtrepende at økende forskjeller blant elevene gjør samspill både til en utfordring og til en nødvendighet, og det kan tolkes som at lærernes bevissthet rundt nettopp det har bidratt til deres fokus på individuell læring og mestring i en sosial kontekst.

Det kollektive fellesskapet

Alle lærerne i min studie trekker fram at elevene skal lære viktigheten av å gjøre andre gode når det arbeides med øvelser som krever samarbeid. Flesteparten av lærerne forteller at det å

arbeide med andre bidrar til økt innsats og engasjement, og de fleste trekker fram at samspill bidrar til å øke lagfølelsen. Det synes dermed at samspill blir brukt både til å fremme læring og som noe som skal bidra til bevegelsesglede. Martin forteller for eksempel at:

«Det er mye fokus på den fair play-biten i forhold til det å la alle få lov til å bidra. At det ikke er en som bare dribler og scorer alle målene, men prøve å få de til å delaktiggjøre de andre, som da ofte står i et hjørne.»

Det framstår som at Hans er av samme oppfatning. Han trekker fram det at elevene skal lære «at man skal følge regelverket og opptre sportslig» som noe som har betydning for andre elevers læring. Videre forteller Ola at elevene liker å arbeide i grupper, og at det synes at gruppearbeid fører til at elevene tør å prøve på nye ting. Han sier:

«Jeg har mye gruppearbeid. Og jeg opplever at elevene ønsker alltid mer gruppearbeid og de syntes at det er en all right måte å lære på. Men det er alltid en sånn avveining på om dem klarer å lede seg selv da. Jeg syntes det er lettere å få til det i kroppsøvinga enn i andre fag. Fordi i kroppsøvinga så er det litt inntrykk av at elevene er litt sånn, ja, men dette skjønner vi. Det er ikke så mye teori rundt. Konteksten er sånn, okei, jeg kan ikke bevegelsen, men jeg kan prøve å lære meg den, og så lærer jeg.»

Flere av lærerne er samtidig opptatt av lagfølelsen man kan oppleve i et samspill med andre. Det tolkes som at Jon blant annet bruker konkurranser til å fremme både bevegelsesglede og læring, og sier:

«Det er moro når det er samarbeid. Lagfølelse! Eh, hvis du tenker selve innholdsmessig i kroppsøving med samarbeid så er det mye morsommere å vinne sammen, eller å greie noen ting sammen, kontra det å gjøre det alene. Og da får de og følelse av at alt det vi gjorde nå, det gjorde vi sammen. Og på den måten ble det suksess. Da ser de da hvor verdifullt det er å samarbeide.»

Det synes med det som at samspill kan bidra til at elevene får en følelse av å bety noe for resultatet gruppa oppnår, og at elevene dermed føler seg delaktige i det som skjer. Det tolkes også som at samspill bidrar til å øke elevenes bevissthet omkring medelevers tanker og følelser. Samtidig framstår det som at enkelte lærere har blitt mer bevisste på at samspill skal fremme læring, og at samarbeid kan brukes på mange forskjellige måter, noe Benjamin belyser

når han forteller at elevene blant annet skal lage turnserier sammen, istedenfor hver for seg. Han sier:

«Ehh, ja. I mer eller mindre grad så samarbeider jo elevene i hver gymtime. Men vi er jo blitt mye mer bevisst på å få de til å samarbeide for å liksom kunne nå målet med å se andre og få andre til å utvikle seg da. Og det er det lettere å gjøre ved å velge, ja, lage egne samarbeidsoppgaver, men det er jo likevel samarbeid og spille på lag, lage turnserier, type sånn cheerleading i stedet for å bare stå og turne en og en på matte som det var før.»

Flere av lærerne poengterer samtidig at de ofte har aktiviteter hvor elevene er få på gruppa og at dette er med på å gjøre at flere elever får bidratt med sitt. Dette kan tolkes som at lærerne er bevisst på at alle elever skal få oppleve å være i aktivitet og samtidig lære noe på samme tid. Flere lærere benytter for eksempel øvelser hvor alle må bidra, noe Kari for eksempel gjør på følgende måte:

«Gjennom å bygge pyramide, hvor man er i mindre grupper og får utdelt et bilde og så skal man prøve å gjenskape bildet. Eller gruppa får beskjed om å lage bokstaven H, og så skal de sammen finne ut hva som må til for å lage bokstaven H. Da må alle bidra ettersom de er avhengig av alle for å få til et sluttresultat. Også må de kommunisere, og er det om å gjøre å bli ferdig først blir det og litt stress, så de blir testet om de klarer å kommunisere like bra når de blir stressa eller kanskje noen ikke skjønner noen ting. Istedenfor å bli sinte da, men at de klarer å besinne seg.»

Det synes med det som at kollektiv læring fungerer særlig godt når læreren tilrettelegger slik at elevene får arbeidet i mindre grupper og når elevene er blitt gjort bevisst på hva de skal lære.

4.2.2 Gradvis progresjon og ufarliggjøring

Det synes å virke som om at lærernes egne erfaringer spiller en stor rolle når det kommer til hvordan samspill blir praktisert. Kari forteller for eksempel at hun ikke liker å samarbeide, men at det igjen har ført til at hun har blitt mer bevisst på hvordan hun legger til rette for det. Hun sier:

«Siden jeg ikke har hatt så positive opplevelser selv med lagsport da, men jeg føler på en måte ikke at jeg lar det, altså det gjør kanskje at jeg blir enda mer bevisst i samarbeidsoppgaver ettersom jeg selv har hatt dårlige opplevelser med at jeg blir overskygget i ballspill så er jeg kanskje enda flinkere til å fange opp når det samme skjer med mine elever da. At man tilpasser spillet sånn at alle føler mestring sånn at det ikke er de som er kjempeflinke i basket som spiller, og de andre prøver, men de får ikke ballen.»

Det framstår som at utdanningen har formet hvordan både Jon og Hans har blitt som lærere. Jon sier for eksempel at han tidligere var et konkurransemenneske, og at han den gang så på kroppsøvingfaget som en konkurransearena hvor det var om å gjøre og «vinne og knuse alle sammen». Men at han nå etter å ha tatt en bachelorgrad har fått et større bilde på det. I denne sammenheng forteller Jon videre at:

«Året før jeg begynte på utdanningen jobbet jeg ett år som vikar. Da var det nok mer sånn konkurransepreget og kanskje ikke så masse samarbeid, eller jeg var i hvert fall ikke veldig bevisst på det. Men når jeg nå kommer inn i en utdanning som tar veldig høyde for dette da, så er det selvfølgelig noe man tenker på. Og da blir det en mer bevisst handling på hvordan du former øktene dine.»

Videre er det framtreddende at flesteparten av lærerne trekker fram at de heller benytter lek og samarbeidsøvelser enn at elevene skal trene spesifikt på ulike teknikker. Hans forteller for eksempel at han er opptatt av å legge til rette slik at elevene blir i stand til å ta egne valg, og forteller videre om hvordan timene hans virker å være:

«Det er vel kanskje det at man har mer fokus på det å gjøre det gøy i forhold til det at man skal lære noe nytt innenfor den og den idretten eller noe sånt. At man heller skal gjøre det gøy og få de til å få økt aktivitetsglede og at de synes det er gøy.»

Samtidig virker det som om flere av lærerne synes det er vanskeligere å få elevene til å samarbeide på 8. trinn, enn på 10. trinn. Benjamin forteller blant annet at «i åttende er alt mye mer skummelt», og forklarer at han derfor bruker litt enklere øvelser på de lavere trinnene. Samtidig poengterer flere av lærerne at de prøver å tenke litt nytt, og at den nye læreplanen åpner muligheter for å la elevene få prøve på egenhånd, noe Jon for eksempel gjør på følgende måte:

«Jeg er veldig fan av det der at det demokrati og medborgerskap som er kommet nå da, og at elevene de skal også ha en sjanse til å ha en innflytelse på undervisningen. Og at det ikke bare er jeg som lærer som skal være over alle andre, men at de får komme med sine innspill. Og på den måten så kan jo flere elever bli fornøyde da.»

I tillegg framstår det blant lærerne som at det krever nøye planlegging og at det å kjenne elevene sine godt er viktig for å legge til rette for økter som er utviklende for elevene. Ola sier for eksempel:

«Jeg tror at for mange, og meg selv også de første gangene jeg i større grad lot elevene styre litt i en del gymtimer så følte det litt kaotisk. Og så må man hanke dem inn, ofte må man slippe dem litt løs og hanke dem inn og slippe dem løs. Ehm, sånn at man klarer å veilede dem på riktig måte. Og så i en klasse på tretti elever så er det jo selvfølgelig noen som du klarer å hanke inn og veilede veldig, og noen som bare svever. Og jeg kan føle litt på det at hvis jeg har en veldig strukturert gymtime i forhold til det om de får jobbe og utforske litt på egenhånd, eller om det er jeg som styrer absolutt alt så er det jo lettere å få alle til å gjøre akkurat det jeg ønsker at de skal gjøre hvis jeg styrer sånn dududududu. Men om det er like utviklende, det er jeg ikke så sikker på.

Disse beskrivelsene synes å reflektere en bevissthet omkring lærernes egen praksis. Mye tyder på at egne erfaringer og utdanning har ført med seg økt forståelse, og at denne forståelsen har gjort at lærerne i større grad tilrettelegger slik at samspill blir ufarliggjort og tilpasset nivået elevene er på.

4.2.3 Aktiviteter og konkurranser

Like fullt som at lærernes utdanning og egne negative erfaringer med samarbeid har ført til økt bevissthet omkring hvordan å legge til rette for det, framstår det som at lærernes positive erfaringer med samarbeid og konkurranse også har gjort at det er blitt mer samarbeidsøvelser på enkelte områder. Som tidligere profesjonell fotballspiller forteller Martin for eksempel at egen opplevd glede rundt det å lykkes som ett lag er en årsak til at det er blitt en god del samarbeid. Samtidig virker det som om han benytter samarbeidsøvelser blant annet for at elevene skal få oppleve det samme, i tillegg til at det skal bidra til økt aktivitet. Han sier:

«Det er jo viktig i den grad at du kanskje kan få til økt aktivitet som i utgangspunktet er grunntanken til gymfaget som er at de skal bli glade i det å være i aktivitet og kanskje kjenne på at det er all right. Jeg håper at den biten, at det øker med samarbeid.»

Videre forteller Ola at korte timer synes å være en årsak til at det kanskje har vært mer tradisjon for å bare ha aktivitet og ikke bruke tid på å snakke, han sier:

«En sekstiminutters time når du skal både skifte i forkant og bakkant da har vi effektiv tid trettifem til førti minutter maks. Det begrenser ganske mye altså. Det er for kort tid, vi skulle hatt mer tid. Men vi får bare gjøre det beste ut av det, og det gjør jo også at kanskje det har vært mer tradisjon for å bare ha aktivitet og ikke snakke om det som ligger rundt aktiviteten, fordi at vi må klare å bli litt slitne da, herregud, kom igjen a! Og så er tiden gått og så rekker du ikke avslutning og så er det rett i garderoben, og så blir du for sein til neste time. Det er en gjenganger ikke sant.»

Samtidig er han selv bevisst på å sette av litt tid i starten av timen, og det framstår som at han på den måten får formidlet målet med timen og hva elevene skal fokusere på. Han forteller:

«Vi pleier å sette oss ned i en sirkel på starten av timen og snakke om hva vi skal gjøre og hva som er målet. Og jeg spør dem ganske ofte, hva er egentlig målet med det vi driver med i kroppsøvingfaget. Jo det er at du skal få lyst til å holde kroppen din ved like også etter at du er ferdig med skolen. Du skal ha rett og slett en del kunnskap, du skal ha en verktøykasse med ting du kan foreta deg for å holde kroppen din i god form sånn at helsa di er best mulig. Og i hvert fall hvis det er sånn at du gir faen så har du hvert fall kunnskap om at hva må du gjøre hvis det faktisk er sånn at du må gjøre noe.»

Det er framtreddende hos flere av lærerne at de er veldig bevisste på hva kroppsøvingfaget skal fremme, samt hvordan de skal legge til rette i ulike situasjon. Hans sier for eksempel:

«Det pleier å bli litt konkurranse. Det er fordi jeg som lærer oppfatter det som at de øker motivasjonen av det. I tillegg så passer jeg på at de, at det ikke er noen som føler seg utenfor eller at de taper hver gang eller at det er feige lag eller sånne ting. At jeg prøver å ta hensyn til det. Så er det, konkurransen må ikke alltid ha en straff, det kan bare være heder og ære, at det, selv det holder til økt motivasjon og engasjement da.»

Jon benytter også mye konkurranser, og begrunner det med at «konkurranser er moro». I likhet med Hans framstår det som at Jon også er bevisst på hvordan han legger til rette for

konkurransen. Han forteller at utfallet ofte er tilfeldig, og at det aldri er «sånn basic førstemann til mål». Jon sier:

«Og jeg har veldig masse konkurranser der hvor de må konkurrere med seg selv. Med at du for eksempel på nappe hale, at du starter med minus, eller hvis du napper fem haler første runde så starter du med minus fem neste. Da må du da slå din tidligere, eller det du fikk første runden. Da blir det en konkurranse mot deg selv. Da blir det ikke slik at du tenker, nei jeg fikk mange flere haler enn akkurat den personen.»

Det framstår dermed som at konkurranser kan brukes på mange ulike måter, og like fullt bidra med både glede og læring. Benjamin forteller dessuten at elevene trives særlig godt når han legger opp øvelser som er litt utenfor normalen, han sier:

«Jeg har fått ganske mye tilbakemeldinger på, det hører du i slutten av timene at dette var en morsom time, når det er litt mer sånn lek-pregede aktiviteter som ikke er sånn helt standard som dem forventer er en gymsøktime da. Og bare lage noe sånn ski, har med luftbørse ikke sant, og ta sånn istedenfor å bare ha en stafett hvor du løper, så legger du inn litt sånne ting. Kaste pil på balkong, hva som helst sånn lek, så blir det litt mindre farlig.»

Det virker som at lærerne får med flere elever ved å ufarliggjøre det som skal gjøres. Samtidig er det framtrepende at fokuset til lærerne er på at elevene hele tiden skal vise glede, heie hverandre fram, samt jobbe med å få fram det beste i hverandre, til tross for at det er aktiviteter med for eksempel tidspress eller konkurranser elevene imellom.

4.3 Oppsummering av resultater

Temaene i resultatkapitlet hadde et semantisk fokus, og resultatkapitlet besto videre av induktive tolkninger (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016). Her var fokuset på å skaffe en overflattisk forståelse av hva samfunnet ønsker å oppnå med samspill i skolen og hva aktuelt rammeverk sier om samspill i kroppsøvningsfaget. Samt få innblikk i hvordan kroppsøvningslærere tolker samspill og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning.

Jeg forsøkte derfor å holde meg så nært meningene i datamaterialet som mulig, uten å la min teoretiske forståelse prege hvordan funnene ble forstått.

Av resultatene fra dokumentanalysen framkommer det at det som læres i skolen har stor betydning for samfunnet ellers. Og med et samfunn i stadig endring, hvor mangfoldet blir større og behovet for samhandling i arbeidslivet øker, framstår det som at elevene i kroppsøvingsfaget nå skal praktisere og reflektert rundt samspill i enda større grad enn før. Samtidig kom det fram hva som skal prege kroppsøvingslærernes praksis når de skal legge til rette for samspill, og her synes det å være tydelig at elevene skal lære om demokrati og medmenneskelighet, de skal forstå at egen medvirkning er nødvendig for å fremme læring hos andre og de skal lære å reflektere og løse de utfordringer som oppstår i et samspill.

I intervjuedelen ble resultatene fra analysen av kroppsøvingslærernes tolkning av samspill, samt hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning presentert. Utfra min tolkning av denne dataen framstår det som at lærerne benytter samspill både for at elevene skal lære, og som noe som bidrar til glede og økt aktivitet. Det er blant annet framtreddende at lærerne forteller at elevene skal lære å være sosial, de skal lære å kommunisere og de skal lære å følge regler. De skal også godta og respektere andre, de skal øve på å heie hverandre fram og de skal jobbe med å vise glede ovenfor andre. Samspill skal også bidra til at elevene får følelsen av å bety noe for gruppa, og det blir mye brukt fordi det øker elevenes innsats og engasjement.

Videre framkommer det at lærerne synes å være veldig bevisst på hvordan samspill blir brukt, og det virker som om de er opptatt av å legge til rette slik at alle elevene skulle få føle både læring og mestring. Gjennom å ha færre på hver gruppe, samt konkurranser hvor elevene konkurrerer mot seg selv, virker det som om lærerne legger til rette slik at det som gjøres blir mindre synlig for de andre i klassen. Samtidig belyser flere lærere at de er opptatt av at det skal være en progresjon i det som skjer og at elevene skal få tid på å vise utvikling. Elevene skal også få være med å bestemme og det kommer fram at lærerne benytter kreative øvelser som virker å falle i smak hos elevene.

5. Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker og tilrettelegger for samspill i lys av læreplanens intensjoner. Dette kapitlet vil derfor løfte fram funn gjort i dokumentene og intervjuene, og disse vil diskuteres opp mot John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori samt annen relevant forskning. Dette kapitlet består dermed av deduktive tolkninger, hvor nevnte teori og relevant forskning blir benyttet for å belyse og støtte opp under de induktive tolkningene fra resultatkapitlet (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016).

For å belyse oppgavens problemstilling synes det hensiktsmessig å strukturere diskusjonskapitlet i ulike temaer med latent fokus (Braun et al., 2016). Dette kapitlet er derfor strukturert utfra de samme læreplannivåene som ble forklart i teorikapitlet, da de ulike nivåene i Goodlad (1979) sin læreplanteori beskriver læreplanens; «hvorfor», læreplanens; «hva» og læreplanens; «hvordan». Det videre kapitlet er derfor delt inn i tre ulike deler med likelydende navn.

5.1 Hvorfor samspill

Hvorfor elevene skal praktisere og lære om samspill i skolen kom tydelig fram både i analysen av forarbeidene forut for dagens læreplaner og i analysen av gjeldende styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8; Opplæringslova, 1998; Udir, 2017; Udir, 2019a). Et av de mest framtreddene funnene er at man i arbeids- og samfunnslivet nå i større grad har behov for å mestre og kommunisere muntlig og skriftlig med ulike mottakere og formål (NOU 2015:8). Samtidig kom det tydelig fram at sosial og faglig læring henger sammen, og at det å praktisere og lære i samspill med andre vil hjelpe elevene til å etablere vennskap og det vil være en motvekt mot mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2016; Udir, 2017).

Disse funnene samsvarer med framtreddene funn fra intervjuene, hvor kroppsøvingslærerne forteller at økende forskjeller blant elevene gjør det nødvendig å øve i lag med andre, og flere av lærerne hevder at man kommer lenger karrieremessig hvis man mestrer samarbeid. Det er

med det tydelig at lærerne ser verdien av samspill, og deres forståelse er i tråd med skolens oppgave som blant annet er å legge grunnlaget for dannelse og videre utvikling (Gundem, 1998). Samtidig har lærernes forståelse av hvorfor samspill benyttes i tillegg klare likhetstrekk med den overordnede delen av læreplanen sine beskrivelser av mestring og bevegelsesglede (Udir, 2017).

Et annet sentralt funn er at lærerne forteller at de i nesten hver eneste kroppsøvingstime benytter en eller annen form for øvelse som krever at elevene gjør noe sammen. Det er framtreddende at lærerne varierer øvelsene og at det blir benyttet mye lek. Og de forteller at samspill blir benyttet fordi det bidrar til mye glede, samt økt innsats, engasjement og aktivitet hos elevene. Lærernes tolkning av hvorfor samspill blir benyttet virker å samsvare godt med de verdiene det norske samfunnet er bygget på (Gundem, 1998; Imsen, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2016; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samtidig hevder Sutherland (2012) at elevenes økte innsats og engasjement for å oppnå gruppemål bidrar til at man oppnår gode resultater når man samarbeider. Det tyder dermed på at elevene vil oppnå gode resultater ved at samspill blir benyttet i kroppsøvingstimer. Videre blir det hevdet at samarbeid kan gi økt selvtillit, at det bidrar til en kollektiv tilhørighet blant elevene og at det fører til bedre relasjon elevene imellom (Husby og Naadland, 1975; Johnson og Johnson, 1989; Sutherland 2012). Også disse funnene samsvarer med funn fra forarbeidene forut for dagens læreplaner og gjeldende styringsdokumenter, og det er særlig framtreddende når lærerne forteller om hvorfor de benytter samspill i sine timer. Disse resultatene framstår også å ha klare likheter med forskning gjort av Bjørke (2020), som viser at samarbeidslæring i kroppsøvingfaget kan bidra med kognitiv, sosial, kroppslig og affektiv læring. Samt forskning gjort av Dyson et al. (2020) og Kirk (2013) som viser at flere elever vil oppleve kroppsøving som meningsfullt om man evner å oppnå læring i de nevnte domene, og at det igjen vil bidra til at flere av målene i læreplanen blir nådd.

Dette delkapitlet har dermed vist hvorfor forarbeidene forut for dagens læreplaner og gjeldende styringsdokumenter mener at elevene skal praktisere og tilegne seg ferdigheter omkring samspill. Samtidig har det kommet tydelig fram at lærernes tolkning av hvorfor de benytter samspill i sine timer er i tråd med det grunnsynet som skal prege grunnopplæringen i Norge.

5.2 Hva er samspill

Goodlad (1979) forteller at det er grunn til å tro at læreplanene i skolen reflekterer de verdier, holdninger og tro samfunnet ønsker at elevene skal tilegne seg. I dette delkapitlet gjøres det derfor rede for hva som skal prege den pedagogiske praksisen når øvelser med samspill blir benyttet, samt hva lærerne selv mener at ligger i samspill.

Et framtreddende funn i analysen av dokumentene er at rammeverket er blitt fornyet for å imøtekomme det elevene har behov for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det samsvarer derfor godt at den nye overordnede delen og læreplanen i kroppsøving nå tydelig beskriver hva samspill i skolen og kroppsøvingsfaget skal bidra med av læring (Udir, 2017; Udir, 2019a). Den nye læreplanen gir føringer for opplæringen, og hva elevene skal lære gjennom samspill blir beskrevet i fagets sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglig tema og grunnleggende ferdigheter (Udir, 2019a). Samtidig kommer det tydelig fram at den overordnede delen nå henger tettere sammen med læreplanen i kroppsøvingsfaget enn det den gjorde tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2016; Udir, 2015; Udir, 2017; Udir, 2019a; Udir, s.a.b).

Et framtreddende funn blant kroppsøvingslærerne er at de forteller at samspill handler om å anerkjenne medelevers innspill og å lytte til andres meninger. Deres forståelse samsvarer med læreplanens beskrivelse av demokrati og det at elevene gjennom deltakelse og samarbeid skal få kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier (Udir, 2019a). Et annet sentralt funn er at lærerne forteller at samspill skal lære elevene til å erkjenne egne styrker og svakheter, samt å ta andres perspektiv og vise empati. Dette er i tråd med læreplanens beskrivelse av medborgerskap, som går ut på at elevene blant annet skal få trene på å håndtere og respektere ulikheter (Udir, 2019a).

Videre trekker informantene fram at de benytter mye lek og samarbeidsøvelser i sin undervisning. De forteller også at elevene skal jobbe med refleksjon i faget, men at dette er noe elevene synes er kjedelig og ikke forstår hvorfor de skal holde på med. Det virker dermed som at lærerne i enda større grad må formidle til elevene at faget ikke nødvendigvis dreier seg om å trene, men at elevene i større grad blant annet skal jobbe med å reflektere over ulike

faktorer som påvirker samspillet. Dette vil også være i tråd med hva den nye læreplanen i kroppsøving formidler at elevene skal lære i faget (Udir, 2019a).

Videre kan det virke som at utdanningen har påvirket de yngste lærerne når de forteller om hva de legger i samspill. Det er tydelig at de nå er mer bevisst på hva som skal prege undervisningen, enn det de var før de utdannet seg til å bli lærere. Framtredende blant de eldste lærerne er at de har forandret praksis mens de selv har jobbet. De forteller at kroppsøvingstimene tidligere bestod av mye tester, og karakterer som ble satt nesten utelukkende på elevenes prestasjoner. Nå forteller de at elevene i større grad har mål de jobber mot, og at disse målene blant annet innebærer at elevene skal trene på å se andre og å få andre til å utvikle seg. Framtredende blant alle lærerne er at de legger vekt på at elevene skal få trene på å medvirke til at andre oppnår læring, noe som også er sentralt i den nye læreplanen i kroppsøving (Udir, 2019a).

Det viser seg dermed at lærernes tolkning av hva samspill skal bidra med i stor grad samsvarer med læreplanen i kroppsøving. Et annet framtrødende funn er at den overordnede delen og læreplanen i kroppsøving tydelig samsvarer med ideene som lå til grunn forut for dagens rammeverk. Dette viser at den formelle læreplanen fungerer etter intensjonen, og at forarbeidene er grundig forankret i verdiene det norske samfunnet skal bygge på.

5.3 Hvordan praktiseres samspill

Ifølge Goodlad (1979) vil lærernes kompetanse, erfaring og verdier kunne være med å påvirke hvordan læreplanen blir tolket, og dermed også medføre at innholdet i undervisningen blir annerledes enn det de som utarbeidet rammeverket hadde tenkt. En rekke forskningsresultater viser i tillegg at lærere til tider underviser i forhold til egne standarder, og at dette fører til at det blir forskjell på læreplanens intensjon og det som foregår i undervisningen (Kirk og Macdonald, 1998; Larsson, 2007; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktstjold, 2015; Stenhouse, 1975).

Framtrødende funn i mine intervjuer viser at lærernes bakgrunn og tidligere erfaring spiller inn når de tilrettelegger for samspill i sine kroppsøvingstimer. Men i motsetning til ovennevnt forskning kan det virke som at egne negative erfaringer med eksempelvis ballspill har bidratt til mer bevissthet rundt hvordan å tilrettelegge for elever som ikke mestrer disse aktivitetene

like godt. Samtidig viser funn at de lærerne som selv har positive erfaringer med samspill benytter dette i stor grad i sine timer, men at også de er bevisst på å tilrettelegge og ha et opplegg i tråd med læreplanens intensjoner.

I en studie gjort av Johnson og Johnson (1989) fremkommer det at samarbeidslæring bidrar mer enn konkurranseaktiviteter og individuell læring når det kommer til å fremme psykiske helse, samt å øke elevenes prestasjon. Ifølge Grineski og Brown (1992) kan konkurranseaktiviteter i tillegg føre til lite utvikling blant mange elever fordi det ofte er mange på hvert lag og dermed begrenset med deltakelse blant fler elever. På tross av disse funnene virker det ikke som at dette er noe problem i timene til lærerne i min studie, da de virker å være særlig nøye med å passe på at ingen faller utenfor. Samtidig kommer det tydelig fram at det ofte er tilfeldigheter involvert, og at mye tyder på at det gjør det mer motiverende for særlig de elevene som i utgangspunktet har mindre erfaring med aktiviteten som skal gjennomføres. I motsetning til funnene gjort i studien til Aasland et al. (2017) som viste at flere lærere benytter «straff» som de tildeler tapere i konkurranseaktiviteter, kom det tydelig fram i min studie at lærerne heller benytter «heder og ære» til vinnerne, og at det syntes å være nok til at elevene ytte ekstra innsats.

Et framtrødende funn i analysen av dokumentene er at det elevene skal lære blant annet skrives fram gjennom fem ulike grunnleggende ferdigheter (Udir, 2017; Udir, 2019a). En grunnleggende ferdighet som tydelig samsvarer med det å mestre og øve på samspill er den som tar for seg muntlige ferdigheter. Ifølge læreplanen i kroppsøving skal elevene her arbeide med å lytte og kommunisere mens man er i aktivitet, samt forklare og gi uttrykk for egne erfaringer og refleksjoner (Udir, 2019a). Lærerne i min studie virker å tilrettelegge slik at elevene får jobbet godt med denne ferdigheten, ved at de blant annet tilpasser opplegget når det er behov for det, samt bruker tid på å snakke i forkant og underveis i timene. Når det gjelder de andre grunnleggende ferdighetene virker de å være mindre sentrale for samspill, og det kom heller ikke tydelig fram at lærerne fokuserte på disse da de fortalte om hvordan de la til rette for samspill i sine økter.

6. Konklusjon og veien videre

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere tolker og tilrettelegger for samspill sett i lys av læreplanens intensjoner. I dette kapitlet vil jeg dermed sammenfatte oppgaven og oppsummere hvordan hovedfunnene kan belyse nevnt problemstilling.

Først og fremst vil det være grunnlag for å si at kroppsøvlingslærernes oppfatning og tilrettelegging av samspill er i tråd med de verdiene og prinsippene for arbeid med læring, utvikling og dannelse som kommer fram i rammeverket i skolen. Rammeverket er nylig innført, med den hensikt å imøtekomme det elevene har behov for å lære for å kunne mestre framtidig arbeids- og samfunnsniv. Samfunnet er i stadig endring og mangfoldet blir større. Sosial læring og samarbeid med andre blir derfor stadig viktigere. Det samsvarer derfor godt at nettopp dette har fått en større og viktigere plass i den nye læreplanen i kroppsøving, hvor særlig demokrati og medborgerskap samt det å reflektere rundt samspill nå er noe elevene skal lære mer om. På tross av at læreplanen nylig ble innført viser framtreddende funn i min studie at dette er noe som preger praksisen til alle lærerne i min studie.

Videre vil det være grunnlag for å si at kroppsøvlingslærernes bakgrunn og tidligere erfaringer spiller inn når det kommer til valg av aktivitet og den grad konkurranser preger undervisningen. Men i motsetning til forskning gjort av Kirk og Macdonald (1998), Larsson (2007), Moen et al. (2015) og Stenhouse (1975) som til dels viser forskjell på læreplanens intensjon og det som foregår i undervisningen, så tyder funn i min studie på at kroppsøvlingslærerne er bevisst på hvordan de tilrettelegger, og opplegget deres synes å være i tråd med læreplanens intensjoner, hvor bevegelsesglede står sentralt og fokuset er på individuell tilrettelegging, til tross for at samspill er i fokus.

I denne oppgaven var det lærernes perspektiver som sto i sentrum. Likevel var det framtreddende i samtlige intervjuer at lærerne hevder at elevene oppfatter faget annerledes enn hva fagets intensjoner er. Dette samsvarer også med forskning gjort av Chen og Ennis (2004) og Moen et al. (2018), samt hva førsteamanuensis Erik Aasland hevder (Drangsholt, 2021). Det synes derfor interessant å forske mer på *den erfarte læreplan* som er det siste nivået i Goodlad (1979) sin læreplanteori, og som refererer til hvordan elevene opplever læreplanen. Samtidig er det behov for å forske mer på nivået som går på *den iverksatte læreplan*, og *da særlig* gjennom å benytte observasjon for å utforske dette.

Videre håper jeg denne forskning kan ha en nytteverdi for flere. Og da særlig for de seks lærerne jeg intervjuet, gjennom at de føler at deres deltakelse i intervjuene kan ha bidratt til økt refleksjon omkring egen undervisningspraksis.

Litteraturliste

Anderson, H. (2012). Collaborative Relationships and Dialogic Conversations: Ideas for a Relationally Responsive Practice. *Family Process*, 51(1), 8-24. [https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x](https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x)

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Baumeister, R. F. & K. D. Vohs (2007). «Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation». *I Social and Personality Psychology Compass*, 1(10), 115-128. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>

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

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE

Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). London: Routledge.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Chen, A. & Ennis, C. D. (2004). Goals, interests and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97(6), 329-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.329-339>

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. I J. Bellance & R. Brandt (Red.) *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Drangsholt, Å., H. (2021, 28. februar). Gymtimene i skolen endres. Nå slår elever og lærere alarm. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/sport/sprek/i/kRmJb9/gymtimene-i-skolen-endres-naa-slaar-elever-og-laerere-alarm>

Fremtidens Kommuner – Arendalskonferansen. (2018, 1. mars). *Elevenes læring i fremtidens skole – Sten Ludvigsen* [Videoklipp]. Hentet fra

https://www.youtube.com/watch?v=s_gv4keFN6c

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practise*. McGraw- Hill, New York.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Hogstad, K. H. (2021, 20. januar). *Dannelse. Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/dannelse>

Husby, B. & Naadland, J. (1975). *Kroppøving: Samvær eller kappestr?id? Oslo: NKS-Forlaget*

Høgskolen i Innlandet (U.Å.). *Datainnsamling og personvern i studentoppgaver*. Hentet fra <https://www.inn.no/student/eksamen/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern-i-studentoppgaver>

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? – Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2001-03/>

Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget: Fra blå praktbok til grå hverdag? Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving, Vol. 5/2002, Rapport* (Høgskolen i Vestfold):

online). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-05/rapport5-2002.pdf>

Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1cb9b098-01dc-42c8-bbcc-268a9b192bcd%40sessionmgr4006>

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE.

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

Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Larsson, H. (2007). Lika för alla – om likabehandling i idrott och hälsa. I H., Larsson & K. Meckback (Red.) (2007), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s. 233 – 250). Stockholm: Liber AB.

Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408980701345832>

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederens opplevelse av kroppsøving i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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 – 2018. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2018). The Changing Room in Physical Education as Cross Roads Between Fields and Curricula: The Experiences of Norwegian Students. *SAGE Open*, 8(4), 1-11. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/2158244018818926>

Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid: Håndbok i skoleutvikling for lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ringereid, R. A. (2020, 7. oktober). Bli kjent med opplæringsloven. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:6309cc71-56be-4c99-90bb-4600dccb2b15/topic:a635e5b5-aaa-4807-8918-3f45d9901fac/topic:3f58a215-b267-40e5-8f8b-f9dbb4de7915/resource:b1ea7114-3238-4ee8-8a4a-0b56e3604580?filters=urn:filter:87aecb77-cd9d-4679-8c6f-043e9f8046f9>

Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (red.), *Computer supported collaborative learning*, (pp. 69–97). Heidelberg: Springer-Verlag.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 7(4), 193-207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stortinget. (2020, 09. september). Hva gjør regjeringen? Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/stortinget-undervisning/5.-7.-trinn/hva-gjor-regjeringen/?fbclid=IwAR2KiF0sEdV2oEcsybWMfBG_3L6GnguWwRs2kT3E33CaXA8-mkzB4i2PTAA

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sutherland, S. (2012). Borrowing strategies from adventure-based learning to enhance group processing in Cooperative Learning. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach*. (s. 103-118) New York: Taylor & Francis Group

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629- 646. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.892063>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 29- 54). København: Hans Reitzels Forlag.

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2021a). *Danning*. Bokmålsordboka. Hentet fra: <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=danning>

Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2021b). *Samspill*. Bokmålsordboka. Hentet fra:

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samspill&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2021c). *Samhandling*. Bokmålsordboka. Hentet fra:

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samhandling+&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2021d). *Samarbeid*. Bokmålsordboka. Hentet fra:

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samarbeid&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Utdanningsdirektoratet. (2015, 11. mai). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/kro1-04#>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra

fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplanen i kroppsøving*. (KRO01-05).

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

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 03. juni). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#153828>

Utdanningsdirektoratet. (s.a.a). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (s.a.b). *Generell del av læreplan*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf

Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 5: Svarbrev med godkjenning fra NSD.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

Nøkkelord: generell informasjon om deltaker

1. Fortell litt om deg selv: Alder? Utdanning? Hvor lenge har du jobbet som lærer?
Hvor lenge har du jobbet på nåværende arbeidsplass? Tidligere arbeidsplasser?
Hobby eller fritidsinteresser?

Hovedspørsmål - kroppsøvfingsfaget

Nøkkelord: Samarbeid, ny læreplan, tilrettelegging og vurdering

2. Hvordan tolker du ny læreplan kontra tidligere læreplaner?
 - Hvordan preger læreplanen den daglige undervisning din?
 - Hvordan preger læreplanen dine periodeplaner og årsplaner?
 - Hva mener du er den/de største forskjellene på ny læreplan kontra gammel?
 - Ser du noen forskjeller når det gjelder samarbeid? Hvordan tolker du det?
 - Benytter du samarbeidsøvelser mer nå enn tidligere? Eller har du planer om å gjøre det?
3. I den nye læreplanen i kroppsøving snakkes det en del om elevsamarbeid. Hva legger du i begrepet elevsamarbeid i kroppsøving?
 - Hvorfor syntes du elevsamarbeid er viktig/ikke viktig?
 - Hva ser du på som positivt med å benytte elevsamarbeid?
 - Hva opplever du som det mest utfordrende/negative med elevsamarbeid?
4. Kan du si noe om hvordan du jobber når du tilrettelegger for elevsamarbeid?
 - Hvilken rolle spiller ressurser eller klassedynamikk?
 - Hva legger du vekt på for å få fram det beste hos elevene?
 - Hvordan tilrettelegger du for enkeltindivid?

5. Hvilken rolle spiller elevsamarbeid i vurdering for læring i faget?
 - Hva ser du etter når du skal vurdere elevene når samarbeid står i fokus?
 - Hvordan legger du til rette slik at elevene kan lære av hverandre?

6. Hvordan vil du karakterisere en typisk kroppsøvingstime der fokuset er på elevsamarbeid?
 - Hvilke øvelser og aktiviteter bruker du for å fremme samarbeid?
 - Aktivitet vs. refleksjon og samhandling
 - Konkurranspreget?
 - Hva er typiske læringsmål i en slik time?

7. Hvordan underviser du i kroppsøvingstimer hvor det er elevsamarbeid?
 - Hvordan vil du beskrive din lærerrolle?
 - Hvordan er dine undervisningsmetoder?
 - Lærerstyrt/elevmedvirkning
 - Hvordan er din rolle som lærer når en aktivitet flyter av seg selv?
 - Hva legger du vekt på når du kommer med tilbakemeldinger?

8. Hvordan opplever elevene det å samarbeide i faget?
 - Opplever du forskjell mellom elevenes forventninger og hva faget skal være?
 - Hvis ja. Hva er forskjellen?
 - Hvordan er elevenes forhold til konkurransepregede aktiviteter?
 - Endrer fokus seg når det er konkurranser kontra samarbeidsøvelser uten en vinner og taper?
 - Klarer elevene å bruke egne kunnskaper og ferdigheter slik at andre òg oppnår framgang i faget?
 - I så fall hvordan?
 - Hvis ikke. Hvorfor tror du de ikke klarer det?

9. Dersom du underviser i andre fag enn kroppsøving, kan du si noe om hva du opplever som spesielt med elevsamarbeid i kroppsøving kontra andre fag du underviser i?
- Sånn generelt, hvordan opplever du samarbeid i andre fag?
10. Hvor stor plass har elevsamarbeid i din undervisning?
- Tror du din bakgrunn (hobby og fritidsinteresse) har gjort det til at det blir mye/lite samarbeidsøvelser?

Oppsummering og avslutning

11. Er det noe mer innen dette temaet du ønsker å legge til eller noe spesielt du lurer på?

Vedlegg 2

Til rektor ved

«En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres tilrettelegging av elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget»

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som del av masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med kroppsøvlingslærere, for å undersøke hvordan de tilrettelegger for elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget.

Jeg tar kontakt med deg, som rektor ved _____, for å be om tillatelse til å kontakte ulike kroppsøvlingslærere, med forespørsel om å delta i et intervju. Prosjektet innebærer at jeg som forsker gjennomfører et intervju med hver av lærerne som takker ja til å delta. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan læreren arbeider med elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget samt noen spørsmål om den nye læreplanen. Jeg søker derfor etter lærere på 8. og 9. trinn.

Jeg gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir oppgitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn anonymiseres. Anonymiseringen innebærer at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger ikke fremgår i koding av intervju. Navnelister vil bli slettet etter bruk og jeg som forsker er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 552894). For lærerne i studien er det frivillig å delta, og de kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Prosjektet regnes avsluttet i mai 2021.

Har du spørsmål til studien, eller stiller deg positivt til at kroppsøvlingslærere ved din skole kan kontaktes, er det fint hvis du kan gi meg eller min veileder en tilbakemelding så fort som mulig. Jeg setter også pris på om du kan sende meg mobilnummer og e-postadresse til de aktuelle lærerne.

Kontaktinformasjon finner du her:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Andreas Heggen, mobil: 45225285, epost: aheggen@hotmail.no.
- Veileder, førstelektor Knut Westlie, telefon: 62430222, epost: knut.westlie@inn.no.

På forhånd takk!

16.12.2020

Med vennlig hilsen

Masterstudent Andreas Heggen

Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres tilrettelegging av elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget»

Jeg heter Andreas Heggen og er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som del av masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan kroppsøvlingslærere tilrettelegger for elevsamarbeid i lys av den nye læreplanen.

Dette er dermed et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt og du får her informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å rekruttere kroppsøvlingslærere fra 8. og 9. trinn på ungdomsskolen og jeg tar derfor kontakt med deg gjennom denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju på ca. 45-60 minutter hvor du står fritt til å velge både tid og sted for gjennomføring. Jeg håper imidlertid helst at du har mulighet innen utgangen av uke 8. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan du som lærer tilrettelegger for elevsamarbeid i kroppsøvingstimene, hvordan du oppfatter begrepet elevsamarbeid og hva du mener er forskjell mellom ny og gammel læreplan. Intervjuet vil bli tatt opp og lagret elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes i masteroppgaven og en eventuelt vitenskapelig publikasjon av masteroppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg som masterstudent og min veileder førstelektor Knut Westlie vil være de eneste som har tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette vil samtidig lagres på en ekstern harddisk.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes 18.05.2021. Opplysningene dine slettes 29.10.2021, eller når masteroppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

Du har rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Jeg håper du ønsker å delta i denne studien, og svar kan da sendes til meg på mail eller SMS.
Håper å høre fra deg!

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

- Andreas Heggen, epost: aheggen@hotmail.no, telefon: 45225285.
- Knut Westlie, epost: knut.westlie@inn.no, telefon: 62430222.
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet, Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no, telefon: 62430023.

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

NSD på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Knut Westlie

(Førstelektor/veileder)

Andreas Heggen

(Masterstudent)

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kroppsøvlingslæreres tilrettelegging av elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget i lys av ny læreplan», 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)

Vedlegg 5

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

18.12.2020, 12:30

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kroppsøvlingslæreres tilrettelegging av elevsamarbeid i kroppsøvlingsfaget i lys av ny læreplan

Referansenummer

552894

Registrert

29.11.2020 av Andreas Heggen - 181464@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Handelshøgskolen Innlandet - Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Østlandsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Westlie, knut.westlie@inn.no, tlf: 62430222

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Heggen, aheggen@hotmail.no, tlf: 45225285

Prosjektperiode

01.12.2020 - 29.10.2021

Status

30.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

30.11.2020 - Vurdert

Denne vurderingen erstatter forrige vurdering.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

30.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig

å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.10.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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