

# Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien *Kvalitet i opplæringa*

*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg  
& Bjørg Oddrun Hallås*

*The lesson signatures in Physical Education sessions based on data from the Norwegian study *Quality in Education**

## ABSTRACT

The topic of the present article is observed teaching practice in Physical Education in a Norwegian context. The research question is: *What characterizes Physical Education sessions, in the form of lesson signatures?* The term *lesson signature* is used to refer to an aggregate number of observed and completed education sessions that are intended to reveal specific “outer” patterns. The empirical data on which the article is based was obtained from the project *Kvalitet i opplæringa* (KIO) in primary and secondary school. Momentary time sampling was used as the observation method, and an observation form with fixed categories was employed. The signatures generally show that the teaching sessions are divided into professional time (75 %) and non-professional time (25 %). The students are actually physically active for between 15-35 minutes, which is just under half of the session. The signature also reveals that the teaching is characterized by teacher-centered, full-class teaching and instruction.

**Keywords:** Physical Education, Norway, lesson signature, teaching and organizational forms

### OVE OLSEN SÆLE

*Dosent/professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: ors@hvl.no*

### HEGE WERGEDAHL

*Professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: hwe@hvl.no*

### SIGURD BOTNEVIK SOLBERG

*Lektor*

*Øygard ungdomsskole, Sandnes  
kommune*

*E-post: siboso90@gmail.com*

### BJØRG ODDRUN HALLÅS

*Dosent/professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: boh@hvl.no*

## INNLEDNING

Denne artikkelen setter søkelys på kroppsøvingstimens tidsbruk. Formålet er å prøve å gi et mer detaljert bilde av hvordan en undervisningstime i faget kroppsøving forløper. Det er kroppsøvingundervisningens ytre (tids-)struktur, uttrykt i det vi benevner som *fagets timesignatur*, artikkelen tar opp. Studier spesifikt rettet mot tidsbruk i kroppsøvingundervisningen er marginal (Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl & Aadland, 2013; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Et unntak er Solberg (2017), hvor timesignaturen i kroppsøvingfaget er blitt nærmere undersøkt. Timesignatur (eng. *lesson signature*)<sup>1</sup> er en betegnelse som blir brukt på et samlet antall observerte undervisningstimer, altså et «gjennomsnittsbilde» av gjennomført undervisning, og som har til hensikt å avdekke bestemte «ytre» mønstre (Toppol, 2012, s. 124). Timesignaturen viser til *hva* som skjer i timen, *når* det skjer og til en viss grad *hvordan* de ulike elementene i undervisningen henger sammen (ibid., s. 124).<sup>2</sup>

Hva som kjennetegner en optimal disponering av tidsressursen i skolen, er ikke gitt. Vi ser i klasseroms-observasjoner at mye tid i norske klasserom går med til ikke-faglig aktivitet (Haug, 2006; Haug, 2012a). Det er et utdanningspolitisk mål at slik ikke-faglig tid, i form av for eksempel bråk og uro og andre faglige forstyrrelser, reduseres. Tidsbruksutvalget<sup>3</sup>, nedsatt av Kunnskapsdepartementet, har undersøkt og dokumentert hva ulike aktører bruker tid på i grunnskolen (Borge, Nyhus, Strøm, & Tovmo, 2009; Johannesen, Strøm, & Nyhus, 2009; Haugbakken & Mordal, 2009). Utvalgets mandat var «... å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressurser i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6). I rapporten til Haugbakken & Mordal (2009)<sup>4</sup> kommer det frem at lærerne brukte i gjennomsnitt 30 min i løpet av en skoledag til ikke-faglige aktiviteter av typen å holde ro og orden og konfliktløsning, og 5-6 min på å komme i gang med undervisningstimen. Rapporten viste også store ulikheter mellom skolene når det gjaldt lærernes tidsbruk og organisering. Borge mfl. (2009)<sup>5</sup> viser blant annet til at norske lærere gjennomførte mer tid til selvstendig elevarbeid og mindre tid til testing og ikke-faglige aktiviteter i faget matematikk, sammenlignet med lærere i andre land med tilsvarende levestandard som Norge. Studien til Johannesen mfl. (2009),<sup>6</sup> underbygger tendensene i Haugbakken mfl. (2009) sin rapport, som viser til at lærerne i norsk grunnskole bruker gjennomsnittlig 50 minutter daglig til ikke-faglig tid. Da har de lagt sammen tid til å holde ro og orden, tid til å løse konflikter mellom elevene, matpauser og tid som går med til oppstart av undervisningen. Tidsbruken til slik ikke-faglig tid var også størst på de lavere klassetrinn. Studien viste også at lærere med større erfaring og lengre fagansiennitet brukte mindre tid på slike utenomfaglige aktiviteter enn lærere med tilsvarende liten erfaring og mindre fagansiennitet. Det finnes også norske kilder og studier (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Aasland & Brøgger, 2013) og internasjonale (Rowe, Schuldheisz & van der Mars, 1997; van der Mars, Rowe, Schuldheisz & Fox, 2004; Chow, McKenzie & Louie, 2008; Smith, 2009; Roberts & Fairclough, 2011), som kan vise til at mye av undervisningstiden i kroppsøvingfaget går med til ikke-faglig tid, i tillegg til at elevene mye av undervisningstiden ikke er fysisk aktive. Dette er studier vi kommer tilbake til.

Denne artikkelen har hentet sine data fra prosjektet *Kvalitet i opplæringa* (KIO) (Haug, 2012a). KIO-prosjektet undersøkte hvordan kvalitet i undervisningen i de ulike skolefagene er forstått, praktisert og opplevd, hvor tidsbruk inngikk som et av aspektene i arbeidet (Haug, 2012b, s. 9). Prosjektet

endte ut i antologien *Kvalitet i opplæringa* (Haug, 2012a), hvor data fra realfag og språkfag, samt aspekter som tilpasset opplæring, spesialundervisning og skole-hjem-forholdet, ble belyst.

## DET NORSKE KROPPSØVINGSFAGET – EN DEL AV EN NORDISK DANNINGSTRADISJON

Det norske kroppsøvfagsfaget er et gjennomgående skolefag (1-13 årstrinn). Faget inngår i en kompetansebasert læreplan, med kompetansemål og krav til vurdering, og faget teller ved opptak til høyere utdanning.

Kroppsøvfagsfaget i Norge har vært influert av, og tatt opp i seg, impulser fra nordiske, og til dels europeiske, dannelsings- og idéstrømninger (Augestad, 2003). Kunnskap om fagets historie viser at betoningen av aktivisering av elevene har stått sentralt i fagets undervisningspraksis. Et eksempel er koblinger til den svenske Ling-gymnastikken (Lindroth, 2004), hvor trening av først spesifikke bevegelser og deretter mer sammensatte bevegelsesmønstre, var viktige elementer i «gymnastikken». Larsson (2012) viser til at Ling-gymnastikken forsvant i Norden rundt midten av 1900-tallet, men har overlevd gjennom «physical education-as-sport-techniques» (Kirk, 2010). Kirk (2010) utdyper dette ved å hevde at de spesifikke idrettene har påvirket kroppsøvfagsfagets praksiser. Han bruker også «physical culture», som uttrykk for en kroppsøvfagskultur som har hentet idestrømninger fra idrettskulturen.

Felles for hele Norden er at særlig ballidretter har fått en dominerende plass i faget (Huisman, 2004). Annerstedt (2008) mener det har blitt etablert en skandinavisk modell for kroppsøvfagsfaget, karakterisert av et bredt innhold hvor elevene skal bli tilbudt en «smørbrøddliste» av felles, skandinaviske kulturbaserte aktiviteter.

Larsson (2009) utdyper at faglighet og profesjonalitet hos den svenske kroppsøvfagslæreren har vært synonymt med å være en organisator av idrettslige aktiviteter. Samtidig må det presiseres at kroppsøvfagsfaget praktisert som et aktivitetsfag ikke er et unikt nordisk fenomen, men er en tendens vi også ser internasjonalt (se f.eks. Lundvall, 2004; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008). Tilsvarende funn har vi fra Norge (Kårhus, 2004; Mordal-Moen & Green, 2014; Borgen & Moen, 2017).

Faget har gjennomgått flere felles utviklingstrekk i seinere tid i Norden, ifølge Annerstedt (2008), som læreplanreformer, færre timer i faget, nære koblinger til dannelsesidealer som omhandler moral, disiplin, hygiene og helse. Helse har blant annet fått en fornyet legitimitet i faget i mange land, se for eksempel i høringsutkastet til den nye læreplan i faget i Norge, gjeldende fra høsten 2020. I Sverige ser vi dette tydelig idet faget i 1994 fikk benevnelsen *idrott og helse*. I drøftelsen vil det bli vist til studier som understreker at helse er blitt et satsningsområde i kroppsøvfagsfaget også i andre land i Europa og i USA.

I Norge foregår det som nevnt en fornyelse av faget. Den overordnede del av læreplanverket er vedtatt (Utdanningsdirektoratet, 2018), og læreplanene har vært ute til høring. Et nytt element som er kommet til er dybdelæring, som skal gjennomsyre undervisningen. I kroppsøving vil det innebære at man i sterkere grad skal formidle faget som et lærings- og dannelsesfag og ikke bare som et aktivitetsfag. I kroppsøving skal også idrettsfokuset nedtones, og alle skolefagene skal ta opp i seg

tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (Vinje & Skrede, 2019).

## DIDAKTISKE PERSPEKTIV PÅ TIDSBRUK OG PRINSIPPET OM AKTIVITET I KROPPSØVING

Artikkelen er forankret teoretisk innenfor didaktisk teori med hovedvekt på organisering av undervisningstimer. Tradisjonelt har all skole og undervisning vært organisert som timer (lessons) og friminutt (pauser). Begrep som «undervisningstimer» og «friminutt» er noe de fleste forbinder med skole, og sier noe om at skolehverdagen er ytre strukturert, eller organisert i en fast klokketid (Toppol, 2012). Tid og tidsbruk oppfattes derfor som et sentralt aspekt ved skolens virksomhet, og inngår som en naturlig del av debatten omkring skole og utdanning, og er blitt et eget felt innen skoleforskningen.

Med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, har aktiviseringsprinsippet hovedfokus i artikkelen. Å primært få elevene i fysisk aktivitet, har vært et undervisningsprinsipp som har preget fagets undervisningspraksiser. Det er et prinsipp som understreker at kroppsøvfaget har vært dominert av en idretts- og helseorientert legitimering, hvis formål er å få elevene i aktivitet (Augestad, 2003).

Empirien som ligger til grunn for denne artikkelen, gjelder observasjoner av gjennomført undervisning i kroppsøvfaget, med hovedvekt på hvordan undervisningstimen forløper. I fag som matematikk og naturfag har det vært mulig å si noe om *timesignaturen* (Toppol, 2012). Med timesignatur menes å kartlegge hvordan undervisningen forløper organisatorisk. Det er å se på undervisningens ytre struktur, et utenfra blikk hvor kun tidsbruk, organisering og undervisningsmønstre studeres. Kunnskapsbidraget i denne artikkelen er analyse av observasjonsstudier av gjennomført undervisning. Innenfor læreplanforskningen omhandler det *den operasjonaliserte eller gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979)<sup>7</sup>.

Didaktikk handler om kritisk refleksjon i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av et fagfelt (Sjøberg, 2006). Det gjelder med andre ord *undervisningens hva, hvordan og hvorfor*, men også endring og utvikling av et fagfelt. Den didaktiske trekanten er brukt for å illustrere tre grunnleggende tilstedeværende elementer i enhver undervisningsform: elev, lærer og innhold (Lillejord, Drugli, Nordahl & Manger, 2010, s. 77). Den didaktiske trekanten ble også brukt som et sentralt operasjonelt grep i arbeidet med KIO-prosjektet (Haug, 2012a).

Kroppsøvfagets didaktikk har tradisjonelt konsentrert seg om planlegging av undervisning, hva det skal undervises i og *hvordan*. Undervisningsprinsipper som omhandler organisatoriske og metodiske grep har stått sterkt innenfor den norske kroppsøvfagdidaktikken siden 1970-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Et av disse prinsippene omhandler aktivisering, som understreker fagets egenart som et utøvende praktisk-estetisk fag (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Aktivisering som didaktisk begrep er samtidig svært omdiskutert innenfor den norske didaktiske drøftelsen av kroppsøvfaget (Ommundsen, 2005, 2013; Opseth, 2005; Brattli, Hansen, Steiro & Ingebrigtsen, 2014). Noe av denne diskusjonen dreier seg om hvorvidt aktivisering skal utgjøre fagets legitimeringsgrunnlag. Undervisningsprinsippene gir ikke konkrete eller bindende føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres, men gir retning for lærerens metodiske grep. En spesifikk arbeidsmåte legger konkrete føringer for hvordan læringsaktiviteten skal skride

frem (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 104) og den kan inkorporere ett eller flere undervisningsprinsipp.

God organisering og faglig utnyttelse av undervisningstiden fra lærers side, kan ha positiv innvirkning på elevenes læring og utvikling, men er ikke nødvendigvis synonymt med kvalitativ læring (Haug, 2012c; Midtsundstad & Willbergh, 2010). I vår presentasjon av KIO-studien på det norske kroppsøvfaget, som analyserer ytre observasjoner av undervisningen, vil det som nevnt ikke kunne påvises hvorvidt undervisningen fører til læring hos elevene. Når aktiviteten i kroppsøvfaget diskuteres, kan det handle om både hvilke aktiviteter som gjennomføres og aktivitetsnivå (les: intensitetsnivå). I denne artikkelen har vi pekt på at det er kroppsøvfagundervisningens «ytre» mønstre som står i fokus. Mønstrene viser *hva* som skjer i timen, *når* det skjer og til en viss grad *hvordan* de ulike elementene i undervisningen henger sammen. Forskningsspørsmålet er derfor: *Hva karakteriserer kroppsøvfagets undervisningstimer, i form av timesignaturer?*

## METODE

Datamaterialet som ligger til grunn for denne artikkelen er hentet fra prosjektet *Kvalitet i opplæringa* (KIO) (Haug 2012a), som hadde som overordnet mål å undersøke hvordan kvalitet i undervisningen forstås, praktiseres og oppleves i skolen. Datainnsamlingen fra KIO-prosjektet ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008 (Haug, 2012b). Det ble gjort et stratifisert og strategisk utvalg av skoler fra 16 kommuner i 3 fylker. Det totale utvalget besto av 15 klasser på henholdsvis 3., 6. og 9. trinn, altså 45 klasser i alt. Lærerne som underviste fordelte seg noenlunde likt mellom kvinner og menn. For nærmere beskrivelser og utvelgelseskriterier, se Haug (2012b). Vi har vært i dialog med forskerne bak KIO-prosjektet, og har fått tilgang til kvantitative data om tidsbruken i undervisningen (Haug, 2012c, s. 63) i etterkant av studien. Ingen av forfatterne bak denne artikkelen har altså vært med i prosjektet i utgangspunktet, verken i planleggingsfasen eller i innsamling av data.

## Datainnsamling

Kvantitativ observasjon av aktiviteter i klasserommet ble samlet inn systematisk for å studere hva elevene og lærerne brukte tid på i de ulike fagene (Haug, 2012b, s. 26). I hver klasse ble all aktivitet observert gjennom hele dager i én uke. *Momentary time sampling* (Powell, Martindale & Kulp, 1975) ble brukt som innsamlingsmetode, og observasjonstiden for hver enkelt undervisningstime ble satt til ett minutt etter start og deretter hvert femte minutt. Dette blir seinere i artikkelen omtalt som observasjonstidspunkter. 5-minutters intervaller på observasjonstidspunktene ble valgt basert på at svingninger i aktivitetene ikke skjer spesielt raskt (Toppol, 2012, s. 125; TIMSS 1999<sup>8</sup>). Observasjonsskjemaet er utviklet etter mønster fra den didaktiske trekanten (Halse & Haug, 2008, s. 4). Skjemaet hadde faste kategorier for avkryssing (Haug, 2012c, s. 60, basert på Klette, 2003) innenfor områdene *læreren*, *utvalgt elev*, *klassen* og *innholdet*, som igjen bestod av ulike underkategorier.<sup>9</sup> Av disse fire områdene er ikke utvalgt elev tatt med i denne artikkelen. Området *læreren* rommer lærerens oppmerksomhet, i form av klasse-, gruppe- eller individuell undervisning, og lærerens interaksjon med elevene, som å gi beskjed, motivere, kontrollere, veilede, vente på ro. Området *klassen* omfattet flere kategorier i KIO-studien, og utfra kroppsøvfagets særpreg og funn i materialet har vi sett nærmere på følgende kategorier: *helklasseundervisning*, *differensiert*

undervisning, felles arbeidsoppgaver, gruppearbeid, lytter til lærer og medelev og beveger seg. Med området *innhold* i timen, menes aspekter som forekommer i én undervisningstime, som for eksempel disiplinering, rutinesituasjoner, venting, få ro i timen etc. For mer utførlig beskrivelse av de ulike kategoriene, se Haug (2012a).<sup>10</sup> Observatører var altså tilstede i undervisningstimer og registrerte *fag* når observatøren var i stand til å identifisere faget det ble arbeidet med (Haug, 2012c, s. 63), inkludert kroppsøvningsfaget. Dette ble betegnet som *faglig tid*. Kategoriene for rutinesituasjoner, disiplinering og venting ble samlet under betegnelsen *ikke-faglig tid*, jfr. Haug (2012c). Det var noe overlapp i datamaterialet mellom kategorien for faglig tid og kategorier for ikke-faglig tid. Dette blir belyst i resultatene. Totalt 15 observatører deltok i datainnsamlingen. For å få til en mest mulig felles forståelsesbakgrunn for observatørene gjennomførte Haug (2012c, s. 62) diskusjoner, pilotprosjekt og felles gjennomgang av observasjonskategorier. Samsvaret mellom observatørene var tilfredsstillende på tross av noen variasjoner. Dette er det redegjort for i Klette (2003) og Haug (2012c, s. 62).

## Datautvalg for kroppsøvningsfaget

Datautvalget for denne artikkelen består av et gitt antall undervisningstimer i kroppsøvningsfaget. Én undervisningstime hadde normalt en varighet på 45 eller 60 minutt da KIO-studien ble gjennomført (Haug, 2012c). Det ble satt som inklusjonskriterium at undervisningstimene i utvalget skulle ha en varighet på 40, 45 eller 50 minutt. Det samsvarer godt med en enkelttime med timeplanfestet varighet på 45 minutt. Elevenes garderobe-stund før og etter undervisningstimen er ikke blitt observert, og faller da utenfor de 40-50 minuttene som er blitt observert. Vi skal se at garderobetiden likevel er interessant i denne artikkelens drøftelse av timesignatur. Datautvalget utgjør 34 hele og ubrutte kroppsøvningsstimer med en varighet på 40, 45 og 50 minutt (Datautvalg 1). Det ble bare observert noen få langtimer (opp til 90 min) i kroppsøvningsfaget, og disse ble derfor ekskludert fra studien, til tross for at det ofte praktiseres doble undervisningstimer i faget (Moen mfl., 2015).<sup>11</sup> Kroppsøving skiller seg vesentlig fra andre skolefag ved at undervisningen finner sted på flere ulike arenaer enn klasserommet (Aasland & Brøgger, 2013). En begrensning med denne studien, er at det ikke fremkommer eksplisitt *hvor* undervisningen i kroppsøving har foregått. Det ble foretatt observasjoner uavhengig av sted. Observatørene som deltok i studien har for eksempel også notert seg skiturer og andre uteaktiviteter i faget, men dette inngår i personlige notater som det ikke er blitt kodet for i vårt datamateriale. Læringskonteksten har selvsagt betydning for hvilke organisatoriske og strukturelle grep lærer foretar, men siden dette ikke er blitt observert, blir ikke dette aspektet drøftet inngående i artikkelen. Det er likevel nærliggende å anta at undervisningen hovedsakelig har foregått i skolens gymnastikksal/hall.

Datautvalg 1 inkluderte 334 observasjonstidspunkter og ble anvendt for identifisering av frekvensen av faglig og ikke-faglig innhold. Observasjonstidspunkter hvor kroppsøving er registrert som fag (Datautvalg 2) ble benyttet for analyse av faglig strukturerende elementer. Datautvalg 2 inkluderte 249 kroppsøvningsfaglige observasjonstidspunkter.

## Dataanalyse

Timesignatur (Hiebert, Gallimore, Garnier, Givvin, Hollingsworth & Jacobs, 2003; Topphol, 2012), er en samling av observasjoner fra flere timer som fremstilles med den hensikt å avdekke et mønster for hvordan en undervisningstime forløper fra start til slutt (Topphol, 2012, s. 124). Det ble anvendt deskriptiv statistisk analyse gjennom frekvensopptelling av observasjonstidspunkt for de ulike

observasjonskategoriene ved hjelp av SPSS (versjon 24). For å gjøre funnene lettere tilgjengelig og lesbare, ble frekvensdataene fra SPSS omgjort av Solberg (2017) til prosent (%) ved hjelp av Excel (versjon 2016). Registreringer fra hver observasjonskategori og hvert observasjonstidspunkt ble deretter summert i et felles registrerings skjema og omgjort til prosent. Dette ble videre brukt til å generere timesignatur ved bruk av linjediagram.

## RESULTAT

### Faglig og ikke-faglig tid i kroppøvingstimene

I KIO-materialet er faglig tid registrert «når observatørene har vært i stand til å identifisere faget som har vært fremmet» (Haug, 2012c). Resultatene viser at rundt 75 % av observasjonstidspunktene ble registrert som kroppøvingfaglig innhold (definert som faglig tid), uten nærmere spesifikasjoner om hva dette handlet om, og at rutinesituasjoner opptok rundt 20 % av tiden (definert som ikke-faglig tid) (Tabell 1). Disiplinering, venting og annet forekom i langt mindre grad. Det bør samtidig presiseres, noe tabell 1 ikke fanger opp, at nesten all disiplinering og 13 % av rutinesituasjoner overlappet med faglig registrert tid.

**Tabell 1.** Fordeling av faglig og ikke-faglig tid i kroppøvingstimene. Tabellen viser resultater som antall observasjonstidspunkt (n) fra Datautvalg 1 og prosent av det totale innholdet i timene fra det helhetlige datautvalg og fra trinnene.

	Datautvalg 1 n=334	
	n	%
<b>Faglig innhold</b>		
Kroppøving	249	74,6
<b>Ikke-faglig innhold</b>		
Rutinesituasjoner <sup>1</sup>	71	21,3
Disiplinering <sup>2</sup>	11	3,3
Venting <sup>3</sup>	12	3,6
Annet <sup>4</sup>	10	3,0

Figur 1 viser timesignaturen for de to mest dominerende aktivitetene i løpet av kroppøvingstimen, det vil si kroppøvingfaglig innhold og rutinesituasjoner. Ved starten av timen var omfanget av kroppøvingfaglig tid lavest, men steg i løpet av de første 10 minuttene. Innholdet i timen var nesten alltid faglig (95 til 100 %) fra 10. minutt og i en periode på om lag 20 til 25 minutter, før det kroppøvingfaglige innholdet begynte å falle. Rutinesituasjoner var hyppigst observert i løpet av de

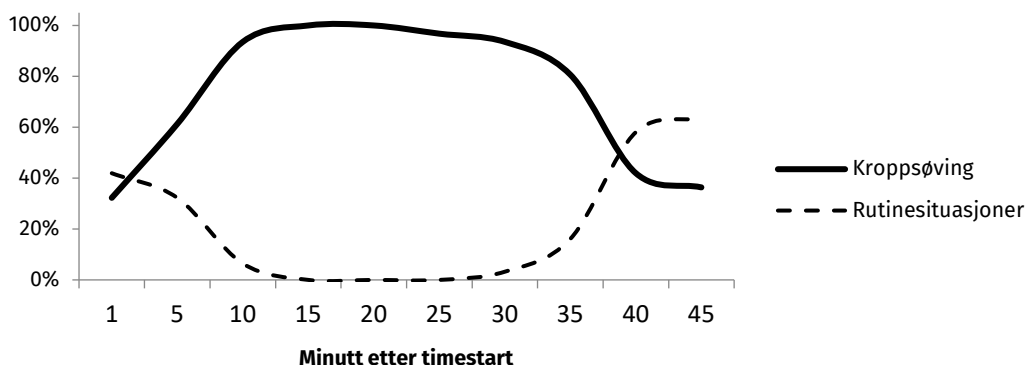
<sup>1</sup> Kan være garderobesituasjoner, omklledning, morgenritualer, matpause eller avslutning av time, skoledag eller uke.

<sup>2</sup> Læreren tar opp regelbrudd, gir innføring i regel eller sier hvordan man skal oppføre seg.

<sup>3</sup> Venter på at noe skal komme i gang.

<sup>4</sup> Samlekategori for annen dominerende aktivitet eller innhold som ikke dekkes av de andre innholdskategoriene.

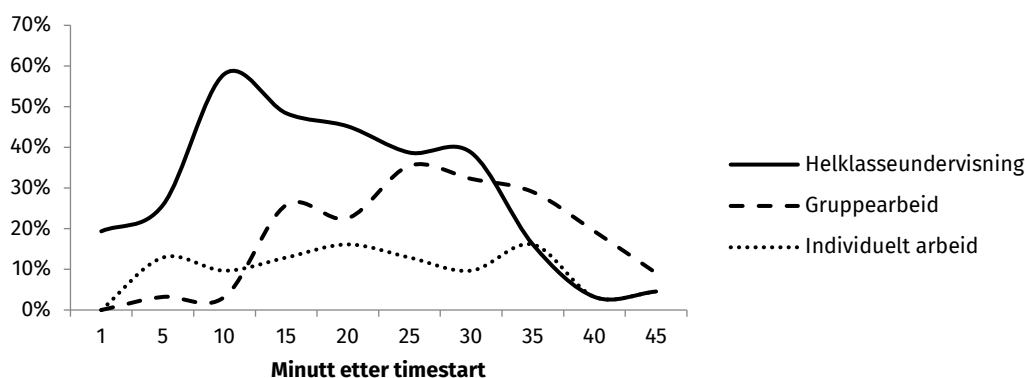
5 første og de 10 siste minuttene av undervisningen, og det ble brukt mer tid på rutinesituasjoner enn på faglige aktiviteter de siste 10 minuttene (Figur 1).



**Figur 1.** Timesignatur for kroppøvningsfaglig innhold (hel linje) og rutinesituasjoner (stiplet linje) i løpet av kroppøvnings-timen. Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

## Organiserings- og undervisningsformer

Organiserings- og undervisningsformer i KIO-studien er blitt operasjonalisert i kategoriene undervisning i helklasse, i gruppe eller individuelt arbeid. Her er det også observert hvor lærer har sin oppmerksomhet i forhold til disse kategoriene. Videre er det observert arbeidsformer knyttet til hvorvidt elevene *beveger seg*, *arbeid med felles arbeidsoppgaver* eller *lytter til lærer*. Også kategorier knyttet til hvorvidt lærer presenterer fagstoff, driver rettleiding eller deltar i elevaktivitet, er tatt med. Som vist i Figur 2, var det mest helklasseundervisning i starten av timen, med en topp etter 10 minutter. Helklasseundervisning minket svakt frem til 30 minutter, og ble deretter sterkt redusert. Gruppearbeid økte rykkvis etter 10 minutter, og nådde sitt topp-punkt ved 25 minutter. Etter 30 minutter var gruppearbeid mer vanlig enn helklasseundervisning. Individuelt arbeid i klassen ble benyttet nokså jevnt gjennom undervisningstimen, og ble benyttet mer enn gruppearbeid i de første 10 minuttene av timen (Figur 2).



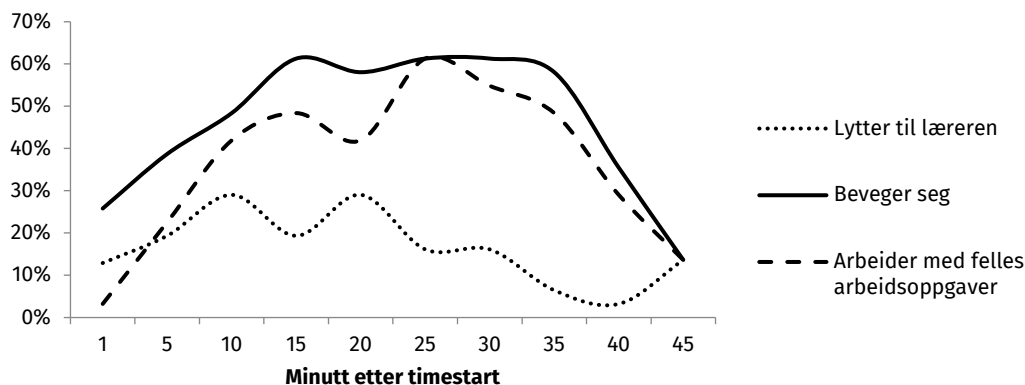
**Figur 2.** Timesignatur for organisering av klassen i løpet av kroppøvingstimen. Helklasse (hel linje), gruppe (stiplet linje) eller individuelt arbeid (prikket linje). Datautvalg fra undervisningstimer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).



Av kroppøvingfaglig innhold i undervisningstimene (Datautvalg 2) var kategorien *beveger seg, arbeid med felles arbeidsoppgaver* og *lytting til lærer* de dominerende arbeidsformene for klassen. Klassen var i bevegelse i over halvparten av den faglige tiden (Tabell 2). En femtedel av tiden ble brukt til å lytte til læreren, mens bare 2,6 % av tiden ble brukt til å lytte til medelever.

Resultater av timesignaturer av klassens aktiviteter (Figur 3) viste at kroppøvingstimen startet med forholdsvis lite bevegelse, men at dette økte i løpet av 15 minutter.

Perioden der elevene oftest var i bevegelse var fra 15 minutter til 35 minutter, altså litt mindre enn halvparten av timen. Som vist i Figur 3, lyttet elevene til læreren mest ved 10 og 20 minutt. Det var lite oppgavearbeid i starten av timen, men dette tok seg opp utover i timen etter 10 til 15 minutter og synker mot slutten av timen.



**Figur 3.** Timesignatur av klassens aktiviteter i løpet av kroppøvingstimen. Klassen lytter til læreren (prikket linje), beveger seg (hel linje) og arbeider med felles arbeidsoppgaver (stiplet linje). Datautvalg fra timer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Funnene i datasett 2, kroppøvingundervisning, viser at klassen var i bevegelse både i helklasse-, gruppe- og individuell undervisning, samt under arbeid med felles arbeidsoppgaver (Tabell 3). Når klassen var i bevegelse, ble kun en liten del av tiden brukt til å lytte til lærer (3 %). Tiden der klassen ikke var i bevegelse utgjorde nesten halvparten av faglig tid og besto hovedsakelig av helklasseundervisning (Tabell 3). Klassen både lyttet til lærer og arbeidet med felles arbeidsoppgaver i den tiden de ikke var i bevegelse (Tabell 3).

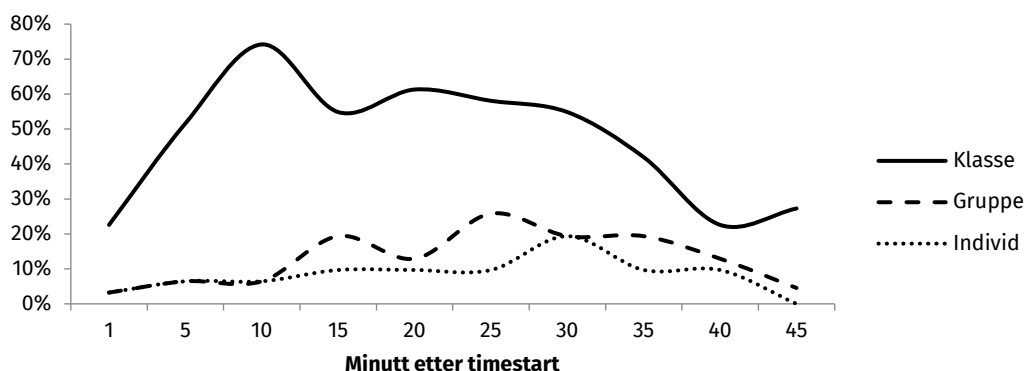
**Tabell 2.** Aktiviteter i klassen. Tabellen viser resultater som antall observasjonstidspunkt (n) fra Datautvalg 2 og prosent av det totale innholdet i timene fra det helhetlige datautvalg.

	Datautvalg 2 n=249	
	n	%
Beveger seg	140	56,2
Arbeider med felles arbeidsoppgaver	109	43,8
Lytter til lærer	50	20,1
Lytter til medelev	6	2,4
Utfører pauseaktivitet	5	2
Er urolig	5	2
Arbeider med differensierte oppgaver	2	0,8

**Tabell 3.** Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra klasse. Resultatene er fordelt på «beveger seg»<sup>5</sup> og «beveger seg ikke»<sup>6</sup>. Uthevede resultater er av særlig interesse.

KLASSE		Beveger seg n=140		Beveger seg ikke n=107	
		n	%	n	%
	Helklasseundervisning	49	35,0	52	48,6
	Gruppearbeid	32	22,9	17	15,9
	Individuelt arbeid	29	20,7	3	2,8
	Lytter til lærer	4	2,9	45	42,1
	Arbeider med felles arbeidsoppgaver	69	49,3	39	36,4

Hvem læreren rettet oppmerksomheten mot varierte i løpet av kroppøvingstimen (Figur 4). Læreren rettet mest oppmerksomhet mot hele klassen i starten av timen (10. minutt), og dreide så oppmerksomheten mer mot grupper og individ. Lærers oppmerksomhet mot elever generelt minket i de siste 10 minuttene (se Figur 4).

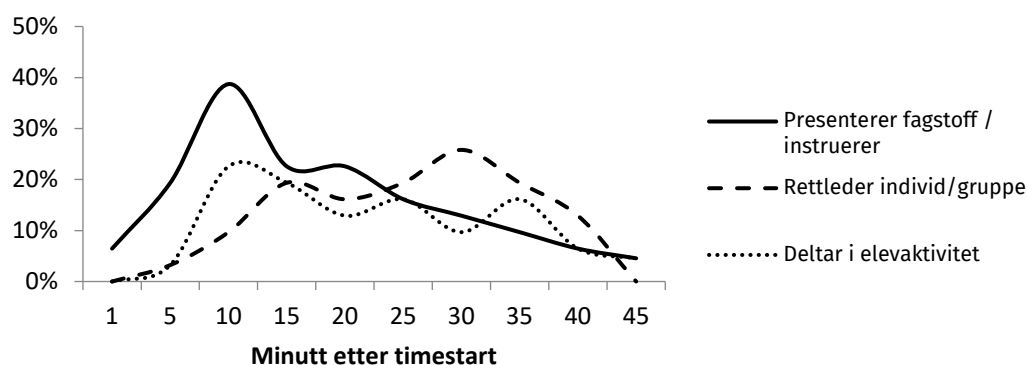


**Figur 4.** Timesignatur for lærerens oppmerksomhet i løpet av kroppøvingstimen. Helklasse (hel linje), grupper (stiplet linje) og individ (prikket linje). Datautvalg fra undervisningstimer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Lærers undervisningsform varierte også i løpet av kroppøvingstimen (Figur 5). Kroppøvingundervisningen som ble observert startet med lite instruksjon og veiledning. Lærers instruksjon var høyest etter 10 minutter, og deretter instruerte læreren mindre og veiledet mer. Etter 25 minutter brukte læreren mer tid på veiledning enn på instruksjon. Lærers deltakelse i elevaktivitet så ut til å variere utover timen, men sammenfalt hovedsakelig med timesignaturen for instruksjon (Figur 5).

<sup>5</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen beveger seg. Registrering av at klassen beveger seg innebærer at observatøren vurderer antallet elever som beveger seg, og beslutter om kategorien er sann eller usann for observasjonstidspunktene.

<sup>6</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor klassen ikke beveger seg.



**Figur 5.** Timesignatur for lærerens undervisningsmåte i løpet av kroppøvingstimen. Presentasjon av fagstoff (hel linje), rettleiding (stiplet linje) og deltakelse i elevaktivitet (prikket linje). Datautvalg fra timer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Når det kroppøvingfaglige innholdet (Datautvalg 2) deles inn i kategoriene *beveger seg* og *beveger seg ikke*, viser resultatene at læreren rettet oppmerksomheten mot hele klassen i over halvparten av tiden uavhengig av om klassen beveget seg eller ikke, men rettet oppmerksomheten mot enkeltindivider kun når klassen beveget seg (Tabell 4). Presentasjon av fagstoff/instruksjon ble hovedsakelig gitt når klassen ikke beveget seg (43 %). Når det gjelder rettleiding av individ/gruppe skjer det først og fremst når klassen var i bevegelse (23,6 %).

**Tabell 4:** Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer. Resultatene er fordelt på «beveger seg»<sup>7</sup> og «beveger seg ikke»<sup>8</sup>. Uthevede resultater er av særlig interesse.

		Beveger seg n=140		Beveger seg ikke n=107	
		n	%	n	%
<b>LÆRER</b>	Oppmerksomhet: Klassen	75	<b>53,6</b>	66	<b>61,7</b>
	Oppmerksomhet: Grupper	25	17,9	22	20,6
	Oppmerksomhet: Individ	21	15,0	0	0,0
	Inaktiv i forhold til elevene	10	7,1	4	3,7
	Lærer er borte fra klasserom	6	4,3	7	6,5
	Gir beskjed	5	3,6	19	17,8
	Presenterer fagstoff/instruksjon	10	7,1	46	<b>43,0</b>
	Kontrollerer elevarbeid	10	7,1	3	2,8
	Rettleder individ/gruppe	33	<b>23,6</b>	7	6,5
	Spørsmål-svar-sekvens	0	0,0	3	2,8
	Er med i elevaktiviteten	26	<b>18,6</b>	7	6,5

<sup>7</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen *beveger seg*. Registrering av at klassen *beveger seg* innebærer at observatøren vurderer antallet elever som beveger seg, og beslutter om kategorien er sann eller usann for observasjonstidspunktene.

<sup>8</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor klassen *beveger seg ikke*.

## DRØFTING

### Lærerstyrt og instruerende undervisningsform

Det viser seg at læreren, med ansvar for regien på undervisningen, det faglige, pedagogiske og relasjonelle, har en avgjørende innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2009). Funnene viser at lærerne driver mest lærerstyrt helklasseundervisning, hvor oppmerksomhet overfor hel klasse dominerer gjennom kroppsøvingstimen, og med noe gruppearbeid og arbeid med enkeltelever utover i timen. Starten av timen har i denne studien vært preget av presentasjon av fagstoff og instruering. Utfra dette kan vi hevde at undervisningen hovedsakelig er lærerstyrt og instruerende, og at læreren fremstår som en organisator og det vi kan kalle en «igangsetter», en som starter timen. En slik start på timen, kan bygge opp under forestillingen om faget praktisert som et aktivitetsfag. Vi ser også at oppmerksomheten i starten av timen er rettet mot hel klasse. Lærers klasserettede oppmerksomhet kan tolkes som overvåking forstått som disiplinerende funksjon (Webb, McCaughy & Macdonald, 2004). Den kan også tolkes som en praktisk nødvendighet, at lærer ønsker overblikk og kontroll over elevenes aktivitet for å ivareta sikkerhet og for å oppdage elever som trenger lærerens oppfølging. Lærers oppmerksomhet mot klassen, kan også tolkes som en respons på lærerens vurderingsperspektiv i undervisningen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

En lærerstyrt undervisningsform synes å samsvare med studier som påpeker at kroppsøvingfaget har stått i, og fortsatt står i, en sementerende prestasjonsorientert idrettstradisjon (Borgen & Engelsrud, 2015). Samtidig finnes det innenfor organisert idrett i dag også mer inkluderende læringsformer hvor utøverne oppfattes å inngå i et større læringsfelleskap (Ronglan, 2009). En annen interessant læringsmodell i denne sammenheng, anvendt i kroppsøvingfaget i land som USA, Australia og New Zealand, er «Sport Education» (Siedentorp, 1994). Siedentorp mener at ikke bare kroppsøvingformidling, men også idrettsformidling krever en gjennomtenkt pedagogisk bevisstgjøring og pedagogisk tilnærming. Et sentralt læringsmål i denne modellen er at elevene skal erfare ulike roller i idrettsspillet, både som spiller, dommer, coach etc. (Siedentorp, Hastie & Van der Mars, 2011). Ved å innta ulike roller i spillet, vil de få trening i å innta ulike perspektiver i undervisningen.

Likevel synes det som om den tradisjonelle instruerende og ytre styrte idrettsformidlingen dominerer i kroppsøvingfaget, på bekostning av en mer demokratisk, delegert lederpraksis (Seippel, 2004). Det er vist til at tradisjonelle metoder og kjente (idretts-) aktiviteter ofte anvendes av kroppsøvingslærere i den hensikt å skape mest mulig aktivitet blant elevene (se også Ommundsen, 1995). Det kan bidra til å forsterke forestillingen om at kroppsøvingslærerens viktigste oppgave er å være en organisator og «igangsetter» for aktivitet. Det er da kroppsøvingslæreren som håndverker, eller som praktiker, som blir holdt i hevd, mens de sosiale og pedagogiske aspekter ved undervisningen blir ignorert (Kårhus, 2004).

Det finnes også studier som viser at tradisjonell, lærerstyrt kroppsøvingundervisning, og undervisning som vektlegger ballspill, kan bidra til lavt aktivitetsnivå og mye inaktivitet i timen (Rowe mfl., 1997; van der Mars mfl., 2004; Smith, 2009). Dette er mer helsesrelaterte internasjonale studier fra USA, som har sett nærmere på aktivitetsnivået hos amerikanske kroppsøvingselever med bruk av observasjonsmetoden SOFIT<sup>12</sup> i kroppsøvingfaget i grunnskolen (Rowe mfl., 1997) og i videregående skoler (van der Mars mfl., 2004).

I en større SOFIT-studie av Smith (2009)<sup>13</sup>, viste det seg at elevene både skåret lavt på intensitetsnivå, og var ikke fysisk aktive i hele 73 % av undervisningsøkten. En viktig grunn til en slik passivitet, hevder hun skyldes at læreren brukte mye av tiden til instruksjon og demonstrasjoner mens elevene satt og så og hørte på. Hun mener derfor at flere kroppsøvingslærere trenger å ta i bruk nye og mer elevaktive læringsstrategier. Vi kan legge til en større SOFIT-studie av kroppsøvingsundervisningen på barneskoler i Hongkong (Chow, McKenzie & Louie, 2008).<sup>14</sup> Den viste at japanske elever var vesentlig mer aktive i timene enn de amerikanske. De konkluderer med at det kan skyldes flere forhold: lærerens oppførsel, forhold ved selve læringskonteksten (størrelse på klassen, rammebetingelser etc.) og ikke minst at lærerne i Japan var mer skolert i å bedrive en aktivitets- og helseorientert læringspraksis.

Den engelske studien til Roberts & Fairclough (2011) er også svært interessant i denne sammenheng, ikke minst fordi den også tar i bruk metoden *momentary time sampling techniques*.<sup>15</sup> De brukte metoden *System for Observing the Teaching of Games in Physical Training* (SOTGPE), hvor de også gjennomførte en intervensjonsstudie. I tillegg til å følge læreplanens føringer, lot de informantene delta i ulike lagidretter som rugbyunion, felthockey, cricket og europeisk håndball. De konkluderer i studien (ibid., s. 265-266):

The pupils were engaged in high levels of inactivity and spent high proportions of lesson time listening to teaching instructions. The context of the lessons was predominantly general management. The observed teaching interactions indicated that the teachers adopted more pro-technical approaches and there was little evidence to support the use of a pro-tactical pedagogy

Studien viste at ca. halvparten av tiden gikk med til lærerinteraksjon, i form av muntlig formidling av teknisk og strategisk art. Det ble i denne studien heller ikke observert at elevene fikk være med å influere på læringsstrategiene. Også her ble det registrert passivitet (eleven satt, ventet eller sto i ro) mens læreren forklarte. Mange ble også passive fordi lærerne ved fullt kampspill delte inn i flere lag slik at noen lag ble stående å se på mens andre lag spilte.

I Moen mfl. (2015) sin studie<sup>16</sup> var organiseringsformen også dominert av en lærerstyrt, instruerende undervisningsform (70 %). Også de fleste elever i deres studie, erfarte at lærer bestemte innholdet i timene, og lærerne var selv også tydelig på at det var de som bestemte innholdet.

At faget praktiseres som et aktivitetsfag mer enn et læringsfag, kan også skyldes mangelfull fagkompetanse (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Man kan diskutere om det å være organisator er en typisk rolleforståelse som ufaglærte tar, dette vet vi imidlertid for lite om. Et annet spørsmål man kan stille, som også er lite belyst i forskning, er om det er slik at mange av de ufaglærte som underviser i kroppsøving har idrettsbakgrunn, og derfor formidler en idrettsorientert undervisningspraksis. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor de fremstår som igangsettere, et trekk som har preget organisert idrett. Vi ser også i flere studier i Norden og delvis internasjonalt (se for eksempel Lundvall, 2004; Ommundsen, 2005; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008; Bulger & Housner, 2009; Kirk, 2010; Espeland mfl., 2013), at faget praktiseres som et aktivitetsfag, begrunnet med at det bør være en motvekt til en ellers teoribasert og stillesittende skolehverdag.

Mathisen (2018)<sup>17</sup> har sett nærmere på kroppsøvingslærers klasseledelse opp mot trivsel, og konkluderer med at hvilken undervisnings- eller organiseringsform lærer velger, har sannsynligvis mindre betydning for elevenes trivsel. Hun poengterer at ulike undervisningsformer vil fordre ulike kvaliteter, og organiseringsform må være relatert til undervisningstimens formål. Instruert og/eller

lærerstyrt undervisning vil stille krav til kontroll av gjennomføring og at lærer selv besitter den kunnskap og ferdighet som skal formidles. Svakheten ved slik formidling er at handlingsrommet for elevmedvirkning og regelendringer er liten, og fordi organiseringen er så pass styrt innenfor faste, låste rammer, kan det være vanskelig å fokusere på relasjonsbygging. Men hun legger til at lærerstyrt virksomhet, betyr ikke nødvendigvis at lærer ikke kan veilede og gi konstruktiv feedback til elevene underveis (ibid., s. 6). Mathisen viser også, med referanse til Ward, Wilkinson, Graser & Prusak (2008), at elevenes innflytelse på hvordan undervisningstimen skal gjennomføres og hvem elevene skal jobbe sammen med, vil kunne påvirke deres trivsel i faget.

I tabell 1 og figur 1 fremkommer det tydelig at mye av kroppsøvingstimen går med til ikke-faglig tid, som rutinesituasjoner, disiplinering, venting etc. Man kan anta at slik ikke-faglig tid utgjør en del av lærernes strategi for å gjennomføre en kontrollert og forutsigbar undervisning. Aasland og Brøgger (2013) påpeker at noen elever ønsker klare rammer for kroppsøvingstimen, mens andre ønsker større grad av autonomi og medbestemmelse i timen. Det vil uansett forde behov for klare rammer og en forutsigbarhet i hva som skal skje. Postholm (2013), som studerer undervisning mer generelt, hevder at det er viktig å etablere en *felles forventningsfront* mellom lærer og elev, og å etablere gode felles regler og rutiner i fag. Det er også slik at en instruerende organisering, som krever en klar struktur (og tydeliggjort mål) fra lærers side, kan bidra til at elevene får god forståelse for hvorfor de skal gjennomføre øvelsene (Aasland & Brøgger, 2013).

Våre observasjoner gjaldt kjønnsblandet kroppsøvingundervisning, og fanger dermed ikke opp kjønnsperspektivet når det gjelder organiseringsformer. Det fremkommer heller ikke spesifikke data på hvilke aktiviteter som ble gjennomført. Men vi har sett i våre funn at bevegelsesaktivitet øker i omfang når undervisningen foregår i gruppearbeid, og aller mest når elevene arbeider individuelt. Funnene til Brattli mfl. (2014) kan ikke uten videre overføres til våre data, men med tanke på gruppeorganisering ser vi et felles trekk: at omfanget av bevegelsesaktivitet øker ved redusert størrelse på elevgruppen.

Vi kan anta at siden gruppearbeidet bar preg av lærerveiledning (se figur 5), og at timen i sin helhet var mye lærerstyrt, ble det gitt lite eller ingen tid til elevstyrte organiseringsformer. Curth & Østergaard (2012) viser til såkalt *makker-feedback*, hvor elevene lærer å instruere og veilede hverandre, som et godt organisatorisk-metodisk grep for økt deltagelse og motivasjon for deltagelse i kroppsøvingfaget.

Vi mener at kroppsøvingslæreren i større grad må gi elevene medinnflytelse i faget, ikke bare i bestemmelse av timens innhold, men også at de får muligheten til å lede klassen eller deler av klassen slik makker-feedback er et eksempel på. Kroppsøvingfaget i Norge står som nevnt overfor en fagfornyelse hvor det tydelig presiseres at det fremtidige kroppsøvingfaget går i retning av en større elev-involvering og medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et eksempel er fagets kjerneelement *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*. Her poengteres viktigheten av å få til et læringsfelleskap i undervisningen der elevene skal løse utfordringer og oppgaver sammen.

Lærere som opprettholder gode innlæringsmiljøer og spesielt de som motiverer elevene til å holde på med effektive innlæringsoppgaver, synes også å ha færre problemer med disiplin sammenlignet med lærere som har etablering og opprettholdelse av autoritet og disiplin som fremste mål (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001, s. 274). Lav forekomst av disiplinering kan indikere at læreren forebygger problemer forbundet med disiplin i stedet for eksplisitt disiplinering i

undervisningen. Dette kan tyde på at disiplineringen vurderes som faglig, eller at den finner sted i en faglig kontekst. Det er imidlertid verdt å nevne at disiplinering ofte vil skje som reaksjon på uønsket atferd, og at denne atferden kan oppstå når som helst i et undervisningsforløp.

## Faglig og/eller ikke-faglig tid og garderobesituasjonen

Hva som skal utgjøre faglig og ikke-faglig tid i kroppsøvingsfaget, er ikke entydig innenfor fagfeltet. Man kan se på faglig tid både som et indre, subjektivt anliggende og som et ytre, objektivt anliggende. Oppfatter man faglig tid å gjelde den tiden elevene oppfatter at de lærer, altså knyttet til et indre anliggende, vil som nevnt ikke våre KIO-data si noe som dette forholdet. Ser man derimot på faglig tid som det som foregår utfra hvordan faget organiseres, altså de ytre strukturene for undervisningen, vil situasjonen være annerledes. Skal lærer klare å utnytte kroppsøvingstimen optimalt faglig, vil det, uavhengig av undervisningsform, settes krav til at lærer har en god (organisatorisk) plan for sin undervisning, for på den måten kunne oppnå flyt og god fremdrift i aktivitetene (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009). Ogden (2004) taler om viktigheten av å få til *god flyt og momentum* i fagene. Ifølge Aasland & Brøgger (2013) oppstår det en del venting i kroppsøvingstimen, som vil forhindre en slik flyt. Med utgangspunkt i fordelingen av *faglig* og *ikke-faglig tid*, har vi pekt på at i vår studie er *tiden med bevegelse* i klassen grovt regnet til å ligge på mellom 15 og 20 minutter i løpet av en hel undervisningstime. Dette ser vi samsvarer nokså godt med timesignaturen, som viser at klassen er mest i bevegelse fra 15. til 35 minutt. I denne tidsperioden synes det som om bevegelsesaktivitet i klassen «flyter» greit og er mindre oppstykket.

I våre funn (se tabell 2) er kategorien *venting* definert som *venter på ro*. Denne ser vi er liten (3,6 %). Oppfatter man venting som den tiden elevene faktisk er i ro, og som inngår i rutine- og disiplinsituasjoner, blir denne betydelig høyere. Vi har vist til (tabell 2) at en del tid går med til beskjeder, instruksjon og hvor elevene ikke beveger seg og lytter til lærer (figur 3), situasjoner som også kan tolkes som en form for venting. Det kan da virke som våre funn gjenspeiler en «ordinær» kroppsøvingstime hvor lærer har utfordringer knyttet til å få til gode nok aktivitetsoverganger og flyt i undervisningen. Vi har også sett at en god del av timen går med til lytting til lærer. Mye lytting til lærer kjennetegner en verbalisert og teoretisert undervisningsform, noe som fører til mindre bevegelse i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Aasland & Brøgger, 2013; Smith, 2009; Roberts & Fairclough, 2011). Det betyr likevel ikke at bevegelse trenger være synonymt med god, faglig undervisning. Det kan forekomme mye god undervisning og dertil læring når elevene også er i ro og lytter til lærer.

Det finnes flere studier som viser til at kroppsøvingssaktiviteter og idrettsaktiviteter i skolen<sup>18</sup> bidrar til utvikling av både helsemessige, kroppslige, affektive, kognitive og sosiale kvaliteter hos elevene (Talbot, 2001; Weiss & Bredemeier, 1990; Bailey, 2006; Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford & Bera, 2009). Det kan selvsagt stilles spørsmålsteget ved undervisningens undervisningsformer og læringsstrategier dersom tiden til fysisk aktivitet reduseres til et minimum. Samtidig har vi pekt på at hvordan faget praktiseres inngår i en større, pågående fagdiskurs om hva som skal utgjøre fagets legitimitetsgrunnlag.

Kroppsøving foregår ofte i en kroppsøvingssal, idrettshall eller en annen bevegelsesarena utenfor det tradisjonelle klasserommet, og fordi elevene skal forflytte seg til læringsarenaen og oftest skifte klær i garderoben, vil det sannsynligvis ta noe mer tid før elevene er på plass. Det kan da virke overraskende at andelen faglig tid i våre data ligger høyere i kroppsøvingsfaget (75 %) sammenlignet

med gjennomsnittet for «alle fag» (Haug, 2012c, s. 64)<sup>19</sup>. Sammenligner vi derimot ikke-faglig tid<sup>20</sup> generelt i fagene (se Haug, 2012c, s. 65) med rutinesituasjonen i kroppsøvingsfaget (figur 2 i egne funn), ser vi sammenfallende trekk: at det tar ca. 10-15 min å komme i gang med den faglige delen og 5-10 min å avvikle den. At det tar 10-15 min før elevene er i bevegelse i kroppsøvingstimen, har vi sett skyldes blant annet venting. Det kan bety at kroppsøvingslæreren i våre funn klarer å utnytte enkelttimer i faget ved å være en god igangsetter og har etablert gode rutiner for undervisningstimen. Larsson mfl. (2009) har vist at kroppsøvingslærere prioriterer fysisk aktivitet og en undervisning som «fungerer». En annen forklaring kan være at det i kroppsøving er et mindre omfang av *annet innhold*<sup>21</sup> sammenlignet med *alle fag* (Haug, 2012c, s. 64), til tross for at det i kroppsøving brukes mer tid på rutinesituasjoner og venting sammenlagt. Dette kan tyde på at det i kroppsøving er mindre vanlig å bruke tid på aktivitet som ikke er relatert til faget.

Vi har tidligere påpekt at elevene i vår studie bare var i bevegelse i tidsrommet mellom 15-35 min av timen, det vil si *litt under halvparten av timesøkten*. Dette er ikke unormalt for faget fordi mye av undervisningstiden «går bort til unødvendig venting, der det flyttes på utstyr, velges lag og mottas ulike typer informasjon fra læreren» eller lærerens mangel på organiseringsevne (Aasland & Brøgger 2013, s. 132, med referanse til Siedentorp, 1991).

En begrensning i KIO-studien, er at svarkategoriene i observasjonsskjemaet har fulgt en felles mal for alle skolefagene. Det har bidratt til at man ikke har tatt høyde for de ulike fags særpreg, inkludert kroppsøvingsfaget. Vi har pekt på hva som i KIO-dataene kategoriseres som ikke-faglig tid, kategorier som i størst grad tar utgangspunkt i de «teoretiske fagene» og hvor undervisningen foregår i klasserommet. Det gjelder også det som foregår «før og etter undervisningen», som for kroppsøvingsfagets del gjelder den stunden elevene bruker i garderoben.

Hvorvidt garderobekulturen må sees på som noe u/faglig, vil være avhengig av hvem du spør. I våre funn er som nevnt ikke garderobe-stunden før eller etter undervisningstimen observert. Det skjer med andre ord før de 10-15 min i starten av undervisningstimen, som en del av friminuttet. Tilsvarende gjelder ved avslutningen av undervisningstimen, hvor garderobe- og dusjstunden skjer etter de siste 5-10 min av timesøkten, i påfølgende friminutt. Det går med andre ord mye tid vekk både før og etter timesøkten til gjenværende «faglig» fysisk aktivitet.

Bildet blir annerledes dersom man oppfattet garderobetiden som en del av fagets innhold. Ser vi historisk på det, har hygiene utgjort en viktig ideologisk legitimering for faget siden 1900-tallet (Augestad, 2003). Derfor har dusjing blitt sett på som et naturlig, obligatorisk innslag i faget, og blitt etablert som en tatt-for-gitt-handling (Moen mfl., 2017), en praksis som først nylig er blitt problematisert. Det finnes lite forskning på hva som skjer i garderoben i tilknytning til kroppsøvingsfaget (ibid.). Moen, Westlie og Skille (2017) referer til en amerikansk studie lagt til elever på ungdomsskolen og videregående (Couturier, Chepko & Coughlin, 2005), som viste at bort imot halvparten ikke ønsket å dusje grunnet for liten tid, det oppleves vanskelig å skifte foran andre eller på grunn av «urene» dusj- og garderobeforhold. I den norske mediedebatten har noen fagfolk også vært kritisk til fagets dusjtradisjon, blant annet begrunnet med at alle kan dusje hjemme (Borgen & Rugseth, 2014a, 2014b). Det er også en ordning som heller ikke lenger kan pålegges av lærer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Andre igjen oppfatter garderobe-stunden som en naturlig del av fagets allmenndanning, at den fungerer som en viktig sosial og kroppslig dannelses- og læringsarena (Moen mfl., 2017). Moen mfl. (2017) understreker at dersom dusjing ikke påkreves kan det også bidra til mindre innsats og intensitet i kroppsøvingstimen. De legger til at god hygiene



er også viktig for læringsmiljøet generelt på skolen. Det kan tilføyes at i forslaget til det nye norske kroppsøvfagsfaget, er det presisert at faget i større grad skal vektlegge kroppslig læring (Standal, 2019).

Moen, Westlie og Skille (2017) fant ut i sin studie<sup>22</sup> at de fleste dusjet, og ville dusje. De oppdaget at det var større problemer knyttet til bråk i garderoben og kaldt vann i dusjen, enn det å vise seg naken. Studien til Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold (2015) viste samme tendenser. Her skiftet også nesten alle elevene til gymskøy, noe de selv ønsket. Noen lærere på barnetrinnet satte likevel ikke krav til dette. Rundt 75 % av lærerne, og alle skolelederne i denne studien, mente også at lærerne la til rette for dusj- og garderobesituasjonen for de av elevene som ønsket/trengte det. Et annet interessant funn var at 20 % av elevene mente de fikk for lite garderobe- og dusjtid, mens lærerne ikke erfarte dette. Studien konkluderer (s. 72): «Våre funn som beskriver at elevene opplever for liten tid i garderoben, er noe som kanskje kan imøtekommes ved at læreren enten planlegger mer tid til garderobesituasjonen og/eller hjelper elevene til å øve på en mer hensiktsmessig tidsbruk i garderobesituasjonen».

## AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Vårt forskningsspørsmål var: *Hva karakteriserer kroppsøvfagsfagets undervisningstimer, i form av timesignaturer?* Vi har pekt på flere interessante funn i materialet for kroppsøvfagsfaget. Et hovedfunn er at 75 % av tiden ble observert som faglig arbeid, noe som kan tyde på at utnyttelsen av den faglige tiden er god i kroppsøvfagsfaget sammenlignet med fagene generelt i KIO-dataene. Samtidig har vi sett at elevene er *i bevegelse litt under halvparten av timesøkten*, i perioden mellom 15-35 min. I den forbindelse, har vi pekt på at det kan ha sammenheng med at kroppsøvfagsfaget foregår i en «krevende» læringskontekst utenfor klasserommet, hvor det stilles strenge krav til god struktur og innarbeidede rutiner, og at det å være en god igangsetter og få til flyt og gode overganger i kroppsøvingstimen er essensielt, men samtidig krevende.

Videre ble ca. 20 % av tiden observert som ikke-faglig tid, i form av ulike rutinesituasjoner som for eksempel morgenritualer og garderobesituasjon. Her lå også ulike former for disiplinering, venting og annet innhold, som fikk en betydelig lavere score. Rutinesituasjoner er den største «tidstyven», og finner sted i starten og slutten av timene. Vi har pekt på at det kan ha sammenheng med garderobestunden, som er særegent for kroppsøvfagsfaget, og at dersom denne oppfattes som ikke-faglig vil det bidra til større press på den tiden som er igjen til å være i bevegelse. Et avgjørende organisatorisk grep for å få tid til mer bevegelse og garderobetid, vil være å praktisere doble undervisningstimer.

Vi har også pekt på at kroppsøvfaglæreren i størst grad driver lærerstyrt og instruerende undervisning, og at denne mest skjer i form av helklasseundervisning. Det fører til at elevene er mye i ro og lytter til lærer, særlig i starten og slutten av timen. Vi har og sett at lærer utover i timen retter fokus i større grad mot grupper og enkeltelever. Det er også da lærer foretar rettledning av grupper eller enkeltelev, og selv deltar i aktiviteten. Dette støtter tanken om at kroppsøvfagsundervisningen er sammensatt av ulike strukturer som didaktisk grep for mulig læring i faget.

Det er få studier som på en kvantitativ, systematisk måte har sett nærmere på kroppsøvfagsfagets ytre strukturer, om hvordan timene organiseres og forløper. Det bør derfor drives mer forskning på område, ikke minst studier som også anvender kvalitative metoder, eller såkalte *mixed methods*

*research*, hvor man kombinerer kvantitative og kvalitative metoder for å sikre en mer komplett forståelse av forskningsobjektet (Creswell, 2007). En flermetodisk tilnærming til praksisfeltet på dette området vil ikke bare gi oss kunnskaper om *hva* som foregår, eller *hvordan* kroppsøvingsundervisningen forløper ytre sett. Gjennom kvalitative studier, å undersøke hvordan lærere og elever erfarer kroppsøvingsundervisningen, vil vi også kunne si noe om *hvorfor* timene forløper slik de gjør.

#### TAKKSIGELSE:

En stor takk til leder for KIO-prosjektet, professor Peder Haug, og førsteamanuensis Erik Cyrus Fooladi, som gav oss tilgang til datamaterialet.

## BIBLIOGRAFI

- Aasland, E., & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og dannelse* (s. 125-138). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Annerstedt, C., Peitersen, B., & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning : ämnet idrott och hälsa didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Augestad, P. (2003) *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøving*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Telemark, Bø.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, Vol. 76, No. 8, 397-401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Borge, L.-E., Nyhus, O. H., Strøm, B., & Tovmo, P. (2009). Ressurser og tidsbruk i grunnskolen i Norge og andre land. *SØF-rapport (trykt utg.)*.  
[www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof\\_rapport\\_02\\_09.pdf](http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof_rapport_02_09.pdf)
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøving? *Bedre skole*(2), 62-67.
- Borgen, J. S., & Rugseth, G. (2014a). Jeg gruer meg til gymmen. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/gro-rugseth/-jeg-gruer-meg-til-gymmen/>
- Borgen, J. S., & Rugseth, G. (2014b). Dusjing etter gymmen har ingenting med helse å gjøre. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vm1Xw/Dusjing-etter-gymmen-har-ingen-ting-med-helse-a-gjore>
- Borgen, J. S., & Moen, K. M. (2017). Leder: Forskning på kroppsøving og idrettsfag i skolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-4.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J., & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59.
- Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61(4), 442-469.
- Chow, B. C, McKenzie T. L, and Louie, L. (2008). Children's physical activity and environmental influences during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27(1): 38-50.
- Couturier, Lynn E., Chepko, Stevie & Coughlin, Mary Ann (2007). Whose Gym Is It? Gendered -Perspectoves on Moddle and Secondary School Physical Education. *Physical Educator*, 64(3), s. 152-159.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Curth, M. L., & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskap til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. <http://www.idrottsforum.org/articles/curth-ostergaard/curth-ostergaard120606.html>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule.

- <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? : norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003* (Vol. 5/2004). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Halse, Ø., & Haug, P. (red.) (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Tilbakemelding til skulane*. Volda: Høgskolen i Volda, notat nr. 4.
- Haug, P. (2006). Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. I Haug, P. (red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: hva skjer i klasserommet?* (s. 19-54). Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (2012a). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012b). Kvalitet i opplæringa. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 9-32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012c). Aktivitetene i klasseromma. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58-76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugsbakken, H., & Mordal, S. (2009). *Rapportering fra kvalitative studier i kartleggingen av tidsbruk og organisering i grunnskolen* (Vol. SINTEF A11805). Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Avdeling for Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Hiebert, J., Gallimore, F., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., & Jacobs, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003013.pdf>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, Vol. 7 Nr.1 Art.6.
- Johannesen, A. B., Strøm, B., & Nyhus, O. H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen : resultater fra spørreundersøkelse* (Vol. nr. 03/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Rapport fra Tidsbruksutvalget. [www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491](http://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491)
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (01), 37-50.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB Rapport 30/14). [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)
- Larsson, L. (2009). Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen. *I Sport – and preferably a little more sport: PE student teachers' encounter with their education*. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- 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.
- Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindroth, J. (2004). *Ling : Från storhet til upplösning : Studier i svensk gymnastikhistoria 1800-1950*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Lundvall, S. (2004). Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, red. H. Larsson & K. Redelius, Skola-Idrott-Hälsa, rapport nr. 2 (Stockholm: Idrottshögskolan) s. 19-43.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathisen, T. H. (2018). Klasseledelse i kroppøving - Elevenes trivsel, ferdigheter og utfordringer. Trondheim:NTNU.
- Midtsundstad, J.H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I.(red). *Didaktikk. Nye perspektiv på undervisning*. (s. 10-19). Kristiansand: Cappelen akademisk forlag
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppøving i Elverumskolen : en kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleledereres opplevelse av kroppøving sfaget i grunnskolen*. I Oppdragsrapport (Høgskolen i Hedmark : online), Vol. nr 2-2015.  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), 5-18.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither Shaking nor Stirring: A Case Study of Reflexivity in Norwegian Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppøving : aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppøving*, 55(2005)nr 6, 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opseth, L. (2005). Kroppøving sfaget nedbygges til et aktivitetsfag. *Utdanning (Oslo : trykt utg.)*. (2005)nr 12, 15-17.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen ; fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140.
- Powell, J., Martindale, A., & Kulp, S. (1975). An evaluation of time-sample measures of behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 463-469.
- Roberts, S., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11–16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 255-268.
- Ronglan, L. T. (2009). Situert læring : om laget som praksisfellesskap. I *Ballspill over grenser: Skandinaviske tilnærminger til til læring og utvikling* (s. 35-47). Oslo: Akilles, 2009.
- Rowe, P., Schuldheisz, J., & van der Mars, H. (1997). Validation of SOFIT for measuring physical activity of first- to eighth-grade students. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 136-149.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H. & Sarah Lee, S. (2012) Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Seippel, Ø. (2004). *Treneren : konkurranse, glede, samhold og medbestemmelse?* (Vol. 2004:11). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Siedentorp, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentorp, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentorp, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sjøberg, S. (2006). Naturfag i skole og samfunn: en tverrfaglig historie. I S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, N. J. (2009). "Direct observation in high school physical education". UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 34.
- Solberg, S. B. (2017). *Læringsaktivitetens struktur i kroppsøvningsfaget på 3., 6. og 9. trinn i norsk grunnskole*. Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring eigentleg er. *Bedre skole*, nr. 3, s. 56-60.
- Talbot M. (2001). The case for physical education. I Doll-Tepper G, Scoretz D, (red.), *World Summit on Physical Education* (s. 39-50). Berlin, Germany: ICSSPE.
- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical teacher education. I *The Handbook of Physical Education*, red. D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan. London: Sage Publications Ltd., s. 369- 385.
- Toppol, A. K. (2012). «Da klokka klang...» - om timesignaturane til matematikk og naturfag. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 122-143). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Dusjing i skolen. Tolkningsuttalelse. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- van der Mars, H., Rowe, P., Schuldheisz, J., & Fox, S. (2004). Measuring students' physical activity levels: Validating SOFIT for use with high school students. *JTPE*, 23(3), 235-251.
- Vinje, E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvningslærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Weiss M, & Bredemeier B. (1990). Moral development in sport. I K. Pandolf K., & J. Hollowsyz (red.). *Exercise and Sport Sciences Reviews* (s. 331-374), Volume 18. Baltimore, Md: Williams and Wilkins.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Webb, L., McCaughtry, N., & Macdonald, D. (2004). Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 207-222.

- 
- <sup>1</sup> Toppfol (2012) har hentet begrepet fra (Hiebert mfl., 2003).
- <sup>2</sup> En slik signatur bygger på såkalt *momentan tidsregistrering* (eng. *momentary time sampling*) som er en observasjonsmetode hvor man registrerer hva som skjer i undervisningen ved gitte tidspunkt, se nærmere under metodeavsnittet.
- <sup>3</sup> Et utvalg som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i desember 2008, og ledet av fylkesmann Kirsti Kolle Grøndahl. Deres mandat var å foreslå tiltak som skulle gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater.
- <sup>4</sup> Her vises det til den delen av rapporten som ser nærmere på data fra en spørreundersøkelse av lærere (ikke knyttet til spesifikke fag) fra seks ulike grunnskoler (barne- og ungdomsskoler), gjort i periodene november 2008 og februar 2009.
- <sup>5</sup> Dette er data hentet fra TIMSS 2003-undersøkelsen. For nærmere detaljer se Grønmo (2004).
- <sup>6</sup> Studien bygger på en landsomfattende spørreundersøkelse som gikk ut til 1035 lærere og 413 rektorer fordelt på 926 grunnskoler i 297 kommuner.
- <sup>7</sup> Goodlad hevder at man kan nærme seg ethvert planverk utfra ulike nivåer. Øverst finner vi det *ideologiske læreplan-nivå* som utgjør selve idégrunnlaget. *Den formelle læreplanen* er den faktiske læreplanen, i Norge *Læreplanverket* (LK06). Det neste nivået er *den oppfattede lærerplanen*; hvordan den formelle læreplanen tolkes og forstås. *Den operasjonaliserte* eller *gjennomførte læreplanen* omhandler den faktiske undervisningen. *Den erfarte læreplanen* omhandler hvordan elever og lærere *erfarer* undervisningen.
- <sup>8</sup> Trends in International Mathematics and Science Study 1999 (videostudie).
- <sup>9</sup> Alt fra 14 til 19 underkategorier.
- <sup>10</sup> En nærmere definering av disse kategoriene. *Disiplinering*: «Lærer eller andre voksne tek opp brot på reglement, eller gjev innføring i regler eller seier noko om korleis ein bør oppføre seg». *Rutinesituasjonar*: «Alle former for rutinesituasjonar som til dømes garderobesituasjon med av og påkledning, morgonrituale med helsing og kalenderstund, matpause, henting av mjølk, skåling og bretteing av mjølkekartongar. Avslutning av time eller skuledag/veke». *Venting*: «Ein ventar på at noko skal kome i gang».
- <sup>11</sup> Deres studie viste at bare 10 % av elevene ønsker enkle timer i faget, mens ca. halvparten likte doble timer og ca. 40 % triple timer. Av lærerne ønsket også her flertallet å organisere faget i dobbeltimer, mens færre av lærerne ønsker å organisere i triple timer. Skolelederne oppfattet også doble timer som det beste.
- <sup>12</sup> SOFIT står for *The System for Observing Fitness Instruction Time*, og er en observasjonsmetode med bruk av pulsmålere og observasjoner av undervisningsøkten, for å undersøke når elevene er aktive og i hvilken grad. Slike målinger har gjerne vært knyttet til intervensjoner hvor man har prøvd ut innovative undervisningsprogram som SPARK (Sallis, et al., 1997) og CATCH (McKenzie, et al., 1996), for å oppnå statlige helsemålsetninger om å øke elevenes aktivitet til moderat eller maksimalt nivå (*moderate to vigorous physical activities*, MVPA). Se også Allis, McKenzie, Beets, Beighle, Erwin & Sara Lee (2012), som viser til at kroppsøvningsfaget i USA har gått i retning av å bli et mer helsefag.
- <sup>13</sup> Hun observerte til sammen 164 kroppsøvningsundervisningstimer (75 timer) på 7 videregående skoler (high schools) i USA i 2005 og 2007.
- <sup>14</sup> De undersøkte 42 skoler og foretok analyser av hele 368 undervisningstimer.
- <sup>15</sup> Til forskjell fra vår studie, ble det her foretatt video-opptak av 30 undervisningstimer, hvor de tok opptak av undervisningen hvert tiende sekund og hvor formålet var å fokusere på aktivitetsnivå, læringskontekst og lærerinteraksjoner. De rekrutterte også bare gutter (i alt 740) til studien, lagt til kroppsøvningsundervisningen i ungdomsskolen (11-16 år).
- <sup>16</sup> De kartla elevens, læreres og rektors opplevelser av kroppsøvningsfaget i grunnskolen i Elverumsskolene. 751 elever og 57 kroppsøvingslærere og 14 skoleledere deltok i undersøkelsen.
- <sup>17</sup> Hun foretok en intervensjon med 26 9-åringer og 10-åringer i kroppsøvningsfaget, hvor det ble gjennomført øvelser av både (fri)lek og instruerende og tilrettelagte undervisningsformer.
- <sup>18</sup> Bailey opererer både med kategoriene *Physical education and sport* (PES, Bailey, 2006), og *Physical education and school sport* (PESS, Bailey mfl., 2009).
- <sup>19</sup> Haug viser til resultater fra gjennomført observasjon av til sammen 45 klasser, 15 på hver av 3., 6. og 9. klassetrinn gjennom en hel undervisningsuke, hvor kroppsøvningsfaget er inkludert.
- <sup>20</sup> Rutinesituasjoner, disiplinering og venting (Haug, 2012c, s. 63).
- <sup>21</sup> Betegnet som «Diverse aktivitet» i Haug (2012c, s. 64).
- <sup>22</sup> De foretok en spørreundersøkelse av 751 elever i grunnskolen i en norsk kommune.

Vol 13, nr 1 2019

# Utbildning & Lärande

Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education:  
Understanding and Bringing Together Theory and Practice

*Catarina Schmidt & Margaretha Haggström*

Timesignaturer i kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i  
data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa

*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg & Bjørg Oddrun Hallås*

Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna  
andraspråksinlärare

*Robert Walldén*

"Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en." Elever i  
årskurs nio resonerar om litteratursamtal.

*Eva Hesslow*