



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Sarah Joo Øverbye Adland

## **Hva er kroppsøving i Steinerskolen?**

What is physical education at Waldorf school?.

KI3900-1

Maser i kroppsøving og idrett  
2022

## Sammendrag:

Hensikten med denne studien er å belyse hva som preger kroppsøvingslærer på norsk steinerskole sin fagforståelse av kroppsøvingsfaget. Samt i hvilken grad deres formelle utdanning eller tidligere erfaringer preger praktiseringen av faget.

Datagrunnlaget for denne studien har blitt skapt gjennom kvalitative en- til- en semistrukturerte intervjuer. Det har deltatt fem kroppsøvingslærere som underviser på steinerskoler i Norge, hvor deltakerne arbeider ved tre ulike skoler. Datamaterialet som har blitt samlet inn, er blitt analysert i tråd med en tematisk analysemetode.

Studiens teoretiske rammeverk består av læreplanteori og steinerpedagogikken, samt steinerskolens formelle læreplan med hovedfokus på kroppsøvingsfaget. Læreplanen for steinerskolen har også blitt benyttet, for å skape en helhetlig oversikt og forståelse for steinerskoler i Norge. Læreplanen for kroppsøvingsfaget har også blitt tatt utgangspunkt i for å diskutere kroppsøvingslærerens fagforståelse i kroppsøvingsfaget, og hvordan læreplanen blir oppfattet og operasjonalisert den enkelte lærerens undervisning.

Mine funn antyder at det er en tydelig ulikhet mellom kroppsøvingslærere på steinerskolen sin fagforståelse og praktisering av kroppsøvingsfaget, hvor ulikheten ligger i deres formelle kroppsøvingslærerutdanning. Det kom til syne at lærerne i ulik grad mestrer å trekke Rudolf Steiner sine grunnideer og tanker om hva kroppsøvingsfaget skal lære og danne elevene. Dette gjenspeilet seg i deres oppfattelse og operasjonalisering av læreplanen i deres undervisning.

**Nøkkelord:** kroppsøving i norsk steinerskole, Rudolf Steiner, kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslæreren, fagforståelse & operasjonalisering.

## Abstract

The purpose of this study is to shed light on what characterizes the physical education teacher at the Norwegian Waldorf school's subject understanding of the physical education subject. As well as the extent to which their formal education or previous experiences characterize the practice of the subject.

The data basis for this study has been created through qualitative one-to-one semi-structured interviews. Five physical education teachers have participated who teach at Waldorf schools in Norway, where the participants work at three different schools. The data material that has been collected has been analyzed in accordance with a thematic analysis method.

The study's theoretical framework consists of curriculum theory and Waldorf pedagogy, as well as the Waldorf school's formal curriculum with the main focus on the physical education subject. The curriculum for the Waldorf school has also been used, to create a comprehensive overview and understanding of Waldorf schools in Norway. The curriculum for the physical education subject has also been used as a starting point for discussing the physical education teacher's subject understanding in the physical education subject, and how the curriculum is perceived and operationalized by the individual teacher's teaching.

My findings suggest that there is a clear difference between physical education teachers at the Waldorf school's subject understanding and practice of the physical education subject, where the difference lies in their formal education of physical education. It turned out that the teachers to varying degrees master to draw Rudolf Steiner's basic ideas and thoughts about what the physical education subject should teach and how to form the students. This was reflected in their perception and operationalization of the curriculum in their teaching.

**Keywords:** physical education in Norwegian Waldorf school, Rudolf Steiner, physical education subject, physical education teacher, subject understanding & operationalization.

## Forord:

Å skrive masteroppgave har vært en lang, tidkrevende, utfordrende og lærerik prosess. Til tider har jeg møtt på både frustrasjon, bekymring og mestringsopplevelser. Dette er en prosess jeg vil ta med meg videre i livet. Avslutningen på disse to årene som stundet, har vært noe annerledes ved at Covid- 19 fremdeles preget hverdagen til mange. Jeg vil derfor benytte forordet til å takke betydningsfulle personer som har vært en del av prosessen, og hjulpet meg langs veien.

Først og fremst vil jeg takke min veileder: førstelektor Knut Westlie. Du har vært en fantastisk veileder som virkelig har motivert, utfordret og møtt meg i de ulike prosessene av denne studien. Tusen takk for alle tilbakemeldinger som du har gitt, at du har vært en støttespiller og utvidet min kunnskapshorison. Du har vært stødig og jeg har hatt mange gode samtaler med deg, samt fått mange gode innspill og svar.

Takk til alle rektorer, for at jeg har fått gjennomføre min forskning ved deres skole.

Takk til alle kroppsøvingslærere som har deltatt på intervju, og som valgte å dele deres tanker og erfaringer. Takk for at dere takket ja til deltakelsen.

Anine Lange Ongstad, takk for at du har tatt deg tid til å lese korrektur, det var vært til stor hjelp.

Tusen takk til Marita Myklestad Ellingsen, for hjelp med engelsk korrektur på oppgavens engelske sammendrag. Det har betydd mye for meg.

Takk til min ektemann, for din støtte. Takk for at du har kunne laget middager, gjort husarbeid og ikke minst hentet barnet vårt i barnehagen.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter Hafdis Johansdottir og Nina Arnaq Lund Ellingsen. Tusen takk for at vi har sittet sammen hverdag i denne perioden, takk for at alle innspill, gode samtaler og avbrekk. Dere har gjort denne prosessen hundre ganger enklere. Takk for alle faglige diskusjoner, lattermilde samtaler og lange dager på campus. Jeg gleder meg til å møtes uten å være bekymret for referanselister, skrive feil og setningsoppbygginger.

# Innholdsfortegnelse

<b>Fakultet for helse- og sosialvitenskap</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag:</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord:</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Hensikten med studien: .....	7
1.2 Bakgrunn for studien: .....	8
1.3 Mål for oppgaven.....	9
1.3 Tidligere forskning og litteratur: .....	10
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Studiens teoretiske perspektiver.....	12
2.1.1 Rudolf Steiner og steinerpedagogikken: .....	12
2.1.1 Lærerplanen for norsk Steinerskole.....	14
2.1.2 Kroppsøvfingsfaget i steinerskolen .....	15
2.1.3 Bothmer- gymnastikken.....	18
2.2 John I. Goodlad (1979): .....	20
2.3 Det institusjonelle nivået: .....	25
<b>3.0 Metode:</b> .....	<b>28</b>
3.1 Forskningsdesign:.....	28
3.2. Gjennomføring av studien.....	29
3.2.1 Rekruttering av deltakere.....	29
3.2.3 Intervjuguiden .....	30
3.2.4. Pilotintervju.....	31
3.2.5 Innsamling av intervjudata.....	31
3.2.6 Etske refleksjoner.....	34
3.2.7 Transkribering .....	35
3.2.8 Analyse.....	36
3.2.9 Validitet og troverdighet .....	39
<b>4.0 Resultatkapittel</b> .....	<b>42</b>
4.1 Lærere er uenige om hva som skal læres i kroppsøvfingsfaget .....	42
4.1.1 Elevenes danning eller utdanning: .....	42
4.1.2 Innsats i kroppsøvfingsfaget.....	49
4.1.3 Ferdigheter: .....	51

4.1.4 Samarbeid eller fair play?: .....	53
4.1.5 Kritisk tekning.....	54
4.2 Læreren:.....	55
4.2.1 Utdanning:.....	55
4.2.2 Steinerpedagogikken.....	57
4.2.3 Tidligere erfaringer: .....	59
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>62</b>
5.1 Lærere med formell kroppsøvlingslærerutdanning og lærere uten formell kroppsøvlingslærerutdanning: .....	62
5.2 Lærerenes forståelse av elevens ferdigheter: .....	64
5.3 Innsats begrepet:.....	66
5.3 Fair-play eller samarbeid?:.....	68
5.4 Kritisk tekning: .....	69
<b>6.0 Konklusjon: .....</b>	<b>73</b>
<b>Litteraturliste:.....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>83</b>
<b>Vurdering .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 4.....</b>	<b>89</b>

## 1.0 Innledning

I denne masteroppgaven ønsker jeg å forske på kroppsøvingsfaget i norsk steinerskole, med fokus på kroppsøvingslærerens fagforståelse av kroppsøvingsfaget. For å kunne få mer kunnskap om dette, vil oppgaven benytte seg av læreplanteori, samt forskning på steinerskolen internasjonalt og nasjonalt. Oppgaven vil også ta for seg Rudolf Steiner sine teorier, samt gjøre rede for steinerskolen sin lærerplan for kroppsøvingsfaget. Det har blitt gjennomført en dokumentanalyse av steinerskolens lærerplan på grunnskolen “overordna del” (Steinerskoleforbundet, 2020). Dette var for å få kjennskap til den formelle læreplanen, og benytte den både som et styringsdokument, men også som et teoretisk dokument grunnet i mangel på forskning på steinerskolen i Norge. I lærerplanen for kroppsøvingsfaget på steinerskolen, vil det være sentralt å undersøke hva som blir beskrevet som fagets formål og hvilke retningslinjer planen legger for kroppsøvingsfaget og læreren, samt se på endringene ved planen ved fagfornyelsen. Til slutt vil denne studien se på hvordan lærerens kompetanse i faget påvirker lærerens oppfattelse og operasjonalisering av kroppsøvingsfaget. Dette er for å se hva som den enkelte læreren baserer sin fagforståelse på, og hvordan dette henger sammen læreplanens formål for faget.

Oppgavens oppsetning vil videre ta for seg hensikten med studien, bakgrunn for studien, og studiens mål. Før så å fortsette med teori og metode. Under oppgavens metodedel, vil det bli gjort rede for hvilket forskningsdesign som blir benyttet, datainnsamlingsmetode og hvilken form for analyse. Videre vil oppgaven bestå av resultater, diskusjon og avslutningsvis en konklusjon.

### 1.1 Hensikten med studien:

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan læreren velger å praktisere sin undervisning samt å kunne skape mer fokus rundt kroppsøvingslærerens fagforståelse i faget på steinerskolen. Målet er å innhente mer kunnskap om læreplanen, som ble gjort gjennom en analyse av den formelle lærerplanen for steinerskolen i kroppsøvingsfaget.

Videre vil jeg undersøke om lærerens fagforståelse og praktisering er i tråd med hva som er beskrevet som fagets formål i lærerplanen for kroppsøvingsfaget på steinerskolen.

Ved at denne oppgaven undersøker kroppsøvingslærerens fagforståelse, og hvordan dette

kommer til uttrykk i deres praktisering. Hovdenak & Wiese (2017) har undersøkt læreyrket som profesjon. De finner at *Fronesis* (praktisk klokskap) handler om å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173; Gustavsson, 2001). Denne kunnskapsformen er sentral for læreren i møte med komplekse og konkrete situasjoner i livet. Dette handler om å utvikle følsomhet og åpenhet for de mulighetene som finnes. Lærerens kunnskap skal settes i et etisk perspektiv som skaper rom for kritisk refleksjon. Hovdenak & Wiese (2017) argumenterer i sin studie for at fronesis som kunnskapsform bør styrke lærernes måte å «se» sine elever i den gitte konteksten, og er i stand til å reflektere rundt elevens beste (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 274).

Det er gjennomført lite forskning på kroppsøvfingsfaget i norske steinerskoler, og kroppsøvfingslærerens fagforståelse generelt. Jeg har derfor sett til empiri og litteratur om kroppsøvfingsfaget i den offentlige skolen. Jeg håper at denne studien vil gi bedre kunnskap om de forskjellige skoleslag vi har i Norge, og hvordan deres pedagogiske tilnærming utspiller seg i praksis. I nyere tid er det skrevet om Steinerskolepedagogikken sammenlignet med pedagogikken i den offentlige skolen. Det er også skrevet om andre fag enn kroppsøving, samt om steinerbarnehager. Dette kan fungere som et godt supplement for min studie, etter som det ikke er noe konkret forskning på kroppsøvfingsfaget i steinerskolen i Norge.

I oktober 2020 ble fagfornyelsen av den norske steinerskolens læreplan innført (Steinerskoleforbundet, 2020). Som faglærer innenfor dette området, er det alltid spennende å se hvilke endringer som blir gjort i planverket. For kroppsøvfingsfaget har det skjedd endringer både i aspektet som omhandler kroppslig og psykisk utvikling, helse og bevisstgjøring, men også samhandling og kritisk tenkning. Disse tingene har fått større plass i planen, og fair play begrepet er tatt vekk (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

Valget om å skrive om kroppsøvfingsfaget i norsk steinerskole, er begrunnet i erfaring fra egen grunnskolegang, det å få større kjennskap til steinerskolen sin læreplan for kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen, samt å få et lite innblikk i hvordan kroppsøvfingsfaget blir praktisert. Målet for denne studien er å få mer kunnskap, kjennskap og større forståelse av hva som preger kroppsøvfingslærerens fagforståelse, og hvordan dette uttrykkes i praksis.

## 1.2 Bakgrunn for studien:

Som nevnt har jeg selv kjennskap til steinerskolen gjennom min egen grunnskolegang. Fra egen skolegang har jeg fått opplevelsen av at steinerskolen er “noe for seg selv”. Med dette



mener jeg at undervisningen gjennomføres annerledes enn den offentlige skolen, ved at det er mye fortellerstoff, tavleundervisning, løkkeskrift og det skrives i silkebøker. Det praktiseres eurytmi, og de ansatte ved skolen blir ofte sett i fargerike bekledninger og smykker. Skolene preges ofte av spesielle geometriske bygninger i sterke farger. Utenom dette er det gjennom praktiseringen av undervisningen og læringen hvor særpreget kommer tydeligst frem. I deres steinerskolens praksis og læring er fokuset på kroppen, bevegelse og samarbeid (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273; Nome, 2019, s. 223).

En årsak til at jeg ville se på kroppsøvfingsfaget norsk steinerskole, var å se hvordan undervisningens fenomenologiske tilnærming kommer til uttrykk gjennom lærerplanen og i kroppsøvfingsfaget. Hvordan planlegger og praktiserer kroppsøvfingslæreren en slik tilnærming- hvis hen gjør det- og hvordan er lærerens egen forståelse av læring i et slik perspektiv.

### 1.3 Mål for oppgaven

Målet for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærerplanen blir oppfattet og operasjonalisert av kroppsøvfingslærerne på norsk steinerskole.

Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

- *Hva preger kroppsøvfingslæreren fagforståelse i steinerskolen, og hvor henter de fagforståelsen fra?*

Steinerskolens lærerplan for grunnskolen som kom 2020, har gitt flere endringer for kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsker å undersøke hvordan disse endringene har blitt implementert i undervisningen. For å gjøre dette er det nødvendig å se på lærerens bakgrunn og ikke minst deres fagforståelse. Dette er gjort ved å intervjuer faglærere ved ulike skoler og knytte dette opp mot eksisterende læreplanteori. For å gjøre dette har jeg prøvd å besvare følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilken rolle spiller steinerpedagogikken, kroppsøvfingsfaglig kompetanse og tidlige erfaringer i deres praktisering av faget?*

### 1.3 Tidligere forskning og litteratur:

I dette denne delen av oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for det som finnes av relevant empiri og litteratur om steinerskolen og kroppsøvingsfaget både nasjonalt og internasjonalt. Når det kommer til hva som er benyttet internasjonalt, er det viktig å ha et kritisk blikk knyttet til overføringsverdien til norske steinerskoler, når kroppsøvingsfaget på andre steinerskoler kan ha andre rammer eller praktiseringer av faget enn det vi gjør her i Norge. Jeg benyttet meg av et systematisk litteratursøk. Databaser som “Oria”, “Eric”, “Google Scholar” og “Academic Search Complete” ble benyttet, hvor mine søkeord var; “Rudolf Steiner Physical Education”, “Waldorf and physical education” og “Rudolf Steiner gymnastics”, for å nevne noen.

Når jeg gjennomførte litteratursøk for denne studien, var det lite som omhandlet forskning på steinerskolene, både internasjonalt og nasjonalt, dog var det mer forskning på steinerpedagogikken. For denne studien var det sentralt å finne empiri som omhandler kroppsøvingsfaget på steinerskolen. Dette viste seg å være mangelvare. Derfor valgte jeg å benytte meg av steinerskolens egen faglitteratur og læreplanen for norske steinerskoler, for å støtte oppgavens teoretiske perspektiv. Denne studien har benyttet seg av sentrale kilder, hvor den ene var; “Physical Education and Movement in Waldorf School” av Ilder & Gerding (2021). Denne boken handler blant annet Bothmer og Bothmer-gymnastikken, og hva kroppsøvingsundervisningen skal inneholde i relasjon til Rudolf Steiner sine teorier og grunntanker for faget. Bothmer-gymnastikken er ulike metoder eller aktiviteter som kroppsøvingslærere ved steinerskoler skal benytte seg av i sin undervisning. Mer om Bothmer- gymnastikken kommer senere i oppgaven. «Physical Education and Movement in Waldorf School» (Idler, 2021) gir en forståelse om hva kroppsøvingsfaget skal være og representere i steinerskolen, og hvordan kroppsøvingslæreren kan benytte seg av ulike metoder for undervisningen.

En annen bok jeg valgte å benytte meg av for denne studien var “Rudolfs Steiner’s Curriculum for Steiner- Waldorf Schools” (Stockmeyer, 2015). Denne boken er oversatt fra tysk til engelsk, og inneholder Rudolf Steiner sine foredrag og skrifter rundt de ulike fagene som skulle undervises ved skolen, og utviklingen av lærerplanen for steinerskolen. Boken er ment som et forsøk på å oppsummere Steiners implikasjoner for skolen (Stockmeyer, 2015). Jeg har benyttet meg av denne boken for å kunne få en forståelse om hvilke holdninger Steiner hadde til kroppsøvingsfaget, og hvilke beviste valg han gjorde for at faget skulle bli undervist i skolen. Det er også for å få en økt forståelse til hans tanker og refleksjoner rundt menneskekroppen og hvordan han fokus på utvikling komme til syne (Stockmeyer, 2015).

Empirisk litteratur beskriver studier som behandler blant annet sammenligning av Rudolf Steiner med andre teoretikere (Lim, 2004). Mollet (1991) viser hvordan metoder og pedagogikken etter Rudolf Steiners ideer kan hjelpe i arbeidet med en utfordrende klasse i matematikk (Mollet, 1991). Artikkelen tar for seg hvordan en lærer kan tilegne seg teknikker fra steinerpedagogikken, og benytte de i egen klasse i den offentlige skolen. Annen empiri omhandler steinerpedagogikken i barnehage og førskole (Sobo, 2014). I mine litteratursøk fant jeg ikke noe om kroppsøvningsfaget i steinerskolen, men jeg kom over en artikkel av Nome (2019), som reflekterer rundt Steiners verdsetting av kropp og bevegelse i skolen (Nome, 2019). Dette ble benyttet som var et relevant bidrag til studien (Nome, 2019, s. 215). Artikkelen til Nome (2019) tar for seg hvordan kroppen kan være med å skape bredere læring for elevene, og hvordan kroppen kan være bidragsyter for elevenes danning og utdanning (Nome, 2019, s. 220). Dette gir en bredere forståelse av Steiner sine tanker og teorier rundt kropp, læring og utdanning. Artikkelen går ikke inn på kroppsøvningsfaget, men tar for seg kroppen i den mere generelle forstand, og at kroppen ikke er koblet til et konkret fag. Annen sentral forskning og empiri er artikler som omhandler steinerpedagogikken. Det er publisert mye knyttet til hvordan kroppslig utvikling er en del av pedagogikken til Steiner, og hvordan det spirituelle kommer frem i pedagogikken. Forskere som både Souza (2012) og Easton (1997) er viktige bidragsytere her. Souza (2012) sin artikkel “Learning Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum”, tar for seg Steiner sine teorier om barnets 7-årsfaser og hvordan pedagogikken tar hensyn til disse igjennom elevenes utvikling og læring, noe hun knytter opp mot læreplanen i steinerskolen (Souza, 2012, s. 51). Easton (1997) skriver også om hvordan elevene gjennom steinerpedagogikken, både kroppslig og spirituelt utvikler seg, og tilegner seg kunnskaper (Easton, 1997, s. 87). Rudolf Steiner sine bøker og skrifter står naturlig nok sentralt innen dette kunnskapsfeltet, og er i den nevnte forskningens teoretiske rammeverk. For å kunne få innsikt og kunnskap til læreplanen for steinerskolen, benyttet jeg meg av læreplanen fra Steinerskoleforbundet (2020) sine hjemmesider. Jeg har valgt å plassere læreplanen i oppgavens teorikapittel, som en utdypning av Steiners antroposofiske filosofi.

## 2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det teoretiske og kontekstuelle perspektivet for studien. Jeg vil først gi en kort redegjørelse av Rudolf Steiner og steinerpedagogikken. Så vil jeg gå inn på lærerplanen for steinerskolen og kroppsøvingsfaget. Deretter vil Bothmergymnastikken og dens sentrale plass i kroppsøvingsfaget i steinerskolen bli presentert. Dette er for å lage en “teoretisk og kontekstuell grunnmur” til hjelp for videre analyser. Videre vil kapitlet beskrive læreplanteorien til John I. Goodlad (1979), med fokus på teoriens institusjonelle nivå.

### 2.1 Studiens teoretiske perspektiver

#### 2.1.1 Rudolf Steiner og steinerpedagogikken:

Den første steinerskolen i Norge ble grunnlagt i 1926. I dag eksisterer det rundt 30 skoler i Norge, i tillegg til 50 steinerbarnehager og 12 helsepedagogiske og sosialterapeutiske skoler (Stabel, 2013; Steinholdt & Løvlie, 2017). På verdensbasis er det over 1000 steinerskoler (Martzog, Kutter & Pollak, 2016, s. 67).

I Norge tilbyr Steinerhøgskolen i Oslo også utdanningsmuligheter for de som vil utdanne seg til steinerpedagoger. Steinerhøgskolen tilbyr utdanning av lærere, barnehagelærere og sosialpedagogisk utdanning, samt at det er muligheter for lektorutdannelse (Steinerskoleforbundet, 2020).

Pedagogikken til Rudolf Steiner baserer seg på to grunnleggende idekomplekser; barnets tre sjelsevner, og de fire vesensledd (Steiner, 1980a; Easton, 1997, s. 88). Barnets tre sjelsevner består av handlingen, tanken og det emosjonelle aspektet av barnets utvikling (Steiner, 1980a; Steinnes, 2017). Barnets kognitive, emosjonelle dets viljemessige utvikling blir sett gjennom Rudolf Steiners teorier, knyttet til barnets 7- års faser (Steiner, 1980a). Steiner(1980a) utdyper dette ved å vise til hvordan barnet igjennom sin utvikling, befinner seg i ulike stadier hvor tanken, viljen og dets følelsesmessige spekter vil påvirke hvordan barnet imøtekommer ulike situasjoner og tilegner seg læring. Barnets 7- års faser beskriver hvordan Steiner (1980a) har inndelt barnets utvikling gjennom tre stadier: 0-7 år, 7-14 år og 14-21 år. De ulike fasene skal hjelpe læreren i praktiseringen av pedagogikken, og derigjennom kunne tilrettelegge for å møte barnet der det er i sin utvikling. Steiners sin 7- års faser er derfor også en del av skolens lærerplan.

Det andre idekomplekset hos Steiner er de fire vesensledd: det fysiske legemet, etterlegemet,

astrallegeme og jeg ´et (Steiner, 1994). Hensikten med de fire vesensledd er at alle barnets legemer skal ivaretas gjennom undervisningen, eksempelvis hvordan barnets kroppslige uttrykk (det fysiske legemet) er i utvikling gjennom barnets utviklingsstadier (Steiner, 1994; Souza, 2012, s. 50-51). De fire vesensledd er derfor tett knyttet opp til barnets 7- års faser (Steiner, 1994; Steinnes, 2017). De fire vesensledd er derfor også en viktig del av undervisnings- og oppdragelsesvirksomheten til læreren (Steiner, 1986; 2008; 1978).

«Det vil være vår metodiske oppgave at vi alltid setter hele mennesket i aktivitet. Vi vil ikke kunne dette hvis vi ikke retter blikket mot utviklingen av det kunstriske følelse, som er anlagt i mennesket (..) All metodikk må dukkes ned i det kunstriske. Oppdragelse og undervisning må bli en virkelig kunst. Kunnskap må derfor være grunnlaget» (Steiner, 1980b).

Dette sitatet fra Steiner (1980b) viser hvordan læreren skal ivareta barnets kroppslige, følelsesmessige og sjelelige egenskaper, og at viljen skal implementeres i de ulike fagene. For å kunne oppnå en slik undervisning, skal læreren benytte seg av en kunstnerisk metodikk. Eksempelvis, hvis elevene skal lære om Alexander den store. Skal læreren benytte seg av en muntlig formidling og tavleundervisning for å fortelle om hans erobringer. Dette gjøres ved at elevene får muntlig en presentasjon av fagstoffet, i tillegg til muligheten til å stille spørsmål og undre seg rundt fortellingen. Videre kan elevene utvikle språket og skriveferdighetene sine, i tillegg til å illustrere gjennom kunst hva historien omhandler. Ved en prøve skal elevene gjenfortelle historien om Alexander den store gjennom kognitive, praktiske og kunstneriske oppgaver.

Et annet sentralt utviklingsmotiv i steinerpedagogikken er sansenes betydning. Det legges vekt på at sanseerfaring kan være en kilde til utvikling, trivsel og livskraft for elevene (Steiner, 2011). Det kunstneriske aspektet ved skolen er derfor sentralt fordi det også stimulerer elevenes sanser, ikke bare gjennom kunstfag, men også gjennom formidling av undervisning i metodikken (Steiner, 2011). Dette vil utvikle hele mennesket ved å appellere til de følelsene som mennesker bærer i seg. Undervisningen og oppdragelsen av elevene blir virkelig kunst, hvor kunnskapen skal kunne bære grunnlaget (Steiner, 1978; 2011).

Mennesket og utviklingsperspektivet til Rudolf Steiner er grunnlaget for skolens læreplan, og ligger til grunn for undervisningen som gjøres på de ulike skolene. Det er likevel sentralt å påpeke at Steiner mente at antroposofien ikke skulle undervises, og at skolen ikke skulle være en livssynsskole, men at antroposofien skal ha en sentral rolle i den pedagogiske praksisen (Steiner, 1978).

For å kunne få en dypere praktisk forståelse av steinerpedagogikken, vil jeg i den videre framstillingen benytte meg av den formelle lærerplanen for steinerskolen, kroppsøvingsfaget, samt Bothmer- gymnastikken.

### 2.1.1 Lærerplanen for norsk Steinerskole

Mathisen (2011) beskriver at steinerskolens lærerplan skal gjenspeile en dannelsesstekning og frihetlig humanisme (Mathisen, 2011, s. 1). Steinerskolene har egne lærerplaner, samt lærerplanideer som har eksistert siden opprinnelsen av Waldorfskolen i Stuttgart i 1919 (Steinnes, 2017, s. 393). Lærerplanens første bud, skulle ifølge Steiner (1986) være den enkelte elevenes behov og læring og utvikling. Lærerens oppgave er dermed å skulle lese «menneskenaturen» til den enkelte elev, og deretter undervise i tråd med den.

“Det som ligger til grunn for vår pedagogikk, er å finne en undervisningsmetode, å finne oppdagelsens livsbetingelser, gjennom å lese i menneskenaturen- gjennom å lese menneskets natur slik at menneskets vesen etter hvert forstås. Denne forståelse vil vi kunne bringe videre idet vi gjennom lærerplaner og timeplaner fører inn i undervisning og oppdragelse” (Steiner, 1986).

Lærerplanen ble utviklet etter første verdenskrig, under reformpedagogikken tidsepoke (Fjelland, 2007; Marstrander, 2015). Andre sentrale tenkere fra reformpedagogikken er Maria Montessori og John Dewey. Under reformpedagogikken var barnet i sentrum, og Steiner ønsket at pedagogikken skulle «lese barnets natur». Steiners idé om å “lese” barnets natur kan tolkes som å ha en spørrende tilnærming av mysteriet av det å være mennesket (Mathisen, 2011, s. 4). Hvis vi tenker etisk, og skal prøve å forstå Steiner og hans lærerplan, kan vi trekke linjene til Emmanuel Levinas sitt etiske perspektiv. Der en kan eksemplifisere dette med relasjonen som skapes mellom elev og lærer i og rundt undervisningen: “*vi holder en bit av den andres liv i våre hender*” (Ohnstad, 2018 s. 31; Mathisen, 2011 s. 4).

Lærerplanen for steinerskolen og dens pedagogiske ideer anerkjenner betydningen av slike etiske relasjoner som oppstår mellom lærer og elev ved at lærerplanen omfatter et viktig steinerpedagogisk prinsipp om at den enkelte lærer skal øve og arbeide med seg selv for å kunne se sine elever og anerkjenne dem med et kjærlig blikk, og ikke dømme dem (Steiner, 1986; Mathisen, 2011, s. 5).

Å se eleven i et slik perspektiv var også Jens Bjørneboe opptatt av (Bjørneboe, 1962). Bjørneboe (1962) uttrykte at lærerens egentlige fag, er å like sine elever. Læreren skal være glad i sine elever i alle deres uttrykk og følelser, uansett utsende eller oppførsel. Læreren skal ikke bare se elevene som hoder, men som hele mennesker. Læreren skal derfor også møte sine elever som et helt menneske. Dette mener Bjørneboe kan læres (Bjørneboe, 1962). Slik blir Steinerskolen et lærersted både for voksne og barn (Mathisen, 2011 s. 4; Steinerskoleforbundet, 2020). Ideen om å “lese” åpent rommer ikke bare relasjonen mellom lærer og elev, men også for skolens lærerplan, både faglig, metodisk og innholdsmessig (Steinerskoleforbundet, 2020). Ved at lærerplanen inneholder Steiners ideprinsipper og legger til rette for å «lese» barnets natur, skal all læring være organisert i henhold til de ulike fasene som elevene befinner seg i. En kan dermed se at Steiners (1986) teorier om barnets 7- års faser er implementert i lærerplanen. Dette kommer til syne gjennom konkrete faglige og kunnskapsmessige kompetansemål for de ulike klassetrinnene i Steinerskolens lærerplan. Ifølge Mathisen (2011, s. 4), kan en ikke forstå Steinerskolens sin lærerplan kun ut fra ett aspekt, men at en kan forstå hva planen er gjennom et trefoldig svar: læreplanen er kunnskapsmessig og faglig orientert, planen bygger på en ide om at utvikling som skaper rom for nye arbeidsmåter og aspekter ved de ulike fagene ettersom elevene blir eldre, og forutsetter respekt for hvert enkelt individ med intensjonen om å skape undervisningen gjennom «lesing» av evner og egenskaper som eleven bringer (Mathisen, 2011, s. 5). På denne måten skaper lærerplanen en arena for forventet praksis av etisk skapende relasjoner i Steinerskolene (Mathisen, 2011 s. 5)

Før jeg går videre i oppgaven vil jeg redegjøre for at den formelle læreplanen får fått en hybridfunksjon oppgaven. Med dette menes det at den formelle læreplanen både blir benyttet som teori, men også som datamateriale. Dette er et dristig valg, men var noe jeg og min veileder kom frem til var den beste løsningen, med tanke på oppgavens framstilling. Dette er grunnet i at det er begrenset omfang av data fra læreplanen, sammenliknet med oppgavens intervjudata.

### 2.1.2 Kroppsøvfingsfaget i Steinerskolen

Rudolf Steiner vektla kroppen og bevegelsen for barnet høyt. Dette kommer tydelig fram i hans beskrivelse av faget i «Rudolf Steiner’s curriculum of Steiner- Waldorf Schools» (Stockmeyer, 2015). Her ble det beskrevet at læring ikke bare skulle forekomme gjennom det kognitive eller spirituelle, men også gjennom bevegelse (Stockmeyer, 2015, s. 247).

Steiner var ikke entusiastisk til kroppsøvningsfaget, da han grunnla den første Waldorfskolen i 1919. På den tiden i Tyskland, var det vanlig i den tyske skolen å praktisere *turnverein*, som var en form for fysisk trening med en militær overtone (Idler, 2021, s. 10). *Turnverein*, som fysisk trening, mente Steiner ikke passet med den holistiske formen for utdanning som han ønsket å praktisere i den nye skolen. Steiner spurte derfor Fritz Graf von Bothmer (1883-1941) om å utvikle en ny form for undervisning av gymnastikken, eller kroppsøvningsfaget (Idler, 2021, s. 10). Kroppsøvningsfaget skal være med å utvikle den enkelte elevens forståelse og glede av bevegelse, hvor grunnfundamentet skal være elevens opplevelse og kjennskap til å dyrke sin indre styrke (Stockmeyer, 2015, s. 264). I dag blir dette beskrevet i læreplanen for kroppsøvningsfaget ved at faget skal: «(...) by på et rikt mangfold av øvelser og bidra til at elevene lærer å utforske, leke og skape gjennom kroppslig aktivitet». Faget skal også lære elevene at bevegelse og fysisk aktivitet er kilder til livslang bevegelsesglede og sunnhet, som er kunnskaper elevene skal ha gjennom hele livet (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

Steiner gjorde det også tydelig at kroppsligheten til det enkelte barnet også har en sentral plass og betydning for dannelsesprosessen i skolen (Stabel, 2016; Nome, 2019, s. 215). Kroppsligheten er derfor integrert og kommer til uttrykk i Steinerskolens planverk i dag. Kroppsøvningsfaget skal ikke bare utvikle barnets kroppslige ferdigheter og kunnskaper, men også styrke den enkelte elevens vilje til initiativ (Stockmeyer, 2015, s. 265). Steiner mente at initiativet til viljens styrke, kun ville styrkes når det enkelte barnet utfører bevegelser som også gir inntrykk for bevegelse av sjelen, hvor sjelen er med å sammenfatte seg med de bevegelsene som barnet gjennomfører (Stockmeyer, 2015, s. 252). Disse ideene kan vi finne igjen i dagens læreplan for steinerskolen:

«Kroppsøving kan gi elevene opplevelser av hvordan kropp og sinn hører sammen og påvirker hverandre gjensidig. Faget kan dermed bidra til forståelsen av at helse er et helhetlig og sammensatt fenomen der kropp og sjel, sosial trygghet og tilfredshet spiller sammen. Faget skal ruste elevene til å ta gode valg for egen helse.»  
(Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

For å kunne se signifikansen av kroppsøvningsfagets betydning, må vi se på fagets rolle innenfor lærerplanen som helhet. Dette kommer til syne gjennom at skolen deler alle fag som undervises i tre kategorier: kognitive, praktiske og kunstneriske (Idler, 2021, s. 12). Hvert



enkelt av fagene skal ha like stor betydning og plass, og skal brukes tverrfaglig jobbe med hverandre for å skape en harmonisk og et sunt grunnlag for læring. For å kunne oppnå denne harmonien, har Steinerskolene det se selv karakteriserer som en effektiv og velorganisert timeplan (Idler, 2021, s.12). Starten av skoledagen starter alltid med en dobbeltime, eller “hovedfag” hvor elevene lærer om et tema som går over flere uker. Eksempelvis i historie, i 5 klasse lærer elevene om antikkens Hellas. Resten av skoledagen for elevene, blir en variasjon av kognitive og praktiske fag, hvor skoledagen ender med et kunstfag (Idler, 2021, s. 12). Kroppsøving er i henhold til steinerskolen et kunstnerisk fag, så det vil alltid komme til slutt av skoledagen for elevene. Kroppsøvingslæreren skal kunne planlegge et undervisningsopplegg som er harmonisk med det tema som elevene gjennomgår i “hovedfag”. Tverrfagligheten mellom fagene og de forskjellige lærerne blir dermed avgjørende for å kunne oppnå denne harmonien (Idler, 2021, s. 12). Hvis vi skal ta tak i eksemplet med Hellas, kan kroppsøvingslæreren legge til rette for friidrett og de greske leker i kroppsøvingsundervisningen for 5 klasse. På denne måten skapes både kognitiv og kroppslig læring for elevene.

Kroppsøvingfaget i steinerskolen skal som alle andre fag ved skolen, strekke seg etter å utvikle hele mennesket. For å kunne oppnå dette skal fagene gjennom steinerpedagogikken, benytte seg blant annet av barnets *7-års faser, de fire vesensledd* og *de tre sjelsevner* (Idler, 2021, s. 14). I steinerskolens læreplan for kroppsøvingfaget, er det beskrevet at kroppslig læring har en sentral plass i skolen, samt at den inngår i de aller fleste læringsprosessene gjennom hele skoleløpet (Steinerskoleforbundet, 2020)

Tabellen nedenfor illustrer hvordan utviklingen i henhold til Steiners vilkår av utviklingen til elevenes alder og klassetrinn.

*Tabell. 1. "Terms relating to P.E. in Steiner's picture of the human being". (Idler, 2021, s. 16).*

Alder	klassetrinn	Fokus område	Tilsvarende bevegelse	Kvalitet utviklet
7	1	Sikkerhet		
8	2	sikkerhet		
9	3	Varme	Lek	Fantasi/ forestillingsevne
10	4	pust	Boltre seg	Rytmsk aktivitet
11	5	Blod	Å gå	Fantasifull aktivitet
12	6	muskel	Å løpe	Dyktighet, fingerferdighet
13	7	sene	Å hoppe	akrobatikk
14	8	Bein/ skjelett	bryting	Kroppsholdning
15	9	Vilje	Stafett	Styrke
16	10	Å føle	Diskos	Forsiktighet
17	11	Tanken	Kaste spyd	Bevissthet
18	12	Bevissthet	Fem kamp	Oversikt

### 2.1.3 Bothmer- gymnastikken

Som nevnt over var ikke Steiner entusiastisk over kroppsøvingfaget, da han grunnla den første Waldorfskolen i 1919 (Idler, 2021). Ved at gymnastikken som ble praktisert i den tyske skolen, var en form for fysisk trening med en militær overtone (Idler, 2021, s. 10). Denne formen for gymnastikk mente Steiner ikke passet med den holistiske formen for utdanning som han ønsket å praktisere i den nye skolen. Steiner spurte derfor Fritz Graf von Bothmer (1883- 1941) om å utvikle en ny kroppsøvingfaglig tilnærming (Idler, 2021, s. 10). Von Bothmer utviklet øvelser basert på Steiners ideer for elevens utvikling og læring. Dette ble til det vi i dag kjenner som; Bothmer- gymnastikken. Bothmer videreutviklet øvelser som er knyttet til konkrete stadier i elevenes utvikling. De ulike øvelsene i Bothmer- gymnastikken streber etter å finne ut hvor eleven befinner seg i sin utvikling, slik at det kan vekke en kroppslig bevissthet og beherskelse hos den enkelte (Øgaard, 1999). Øvelsene til von

Bothmer setter søkelys på grunnkvalitetene; harmoni, balanse, lek, mot og rytmisk sans. Øvelsene skulle dermed ikke bare styrke elevenes motoriske eller fysiske forutsetninger, men også sette søkelys på identitetsskaping og sosiale forhold (Øgaard, 1999).

Dette kan vi finne igjen i læreplanen for kroppsøvfingsfaget i dag, i planens “formål og perspektiv” (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

“Faget gir muligheter til individuell utfoldelse ut fra egne forutsetninger, til å øve samarbeidsprosesser og til å delta i fellesskap. Det skal også bidra til at elevene utvikler evner til å verdsette mangfold, til sosial bevissthet, medmenneskelighet og respekt for naturen” (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

En kan se hvordan Bothmer- gymnastikken er sammensveiset med Steiner sine grunntanker om hvordan pedagogikken skulle hjelpe elevene til å bli handlingsdyktige og livfulle mennesker, som er våkne og tilstede (Steiner, 1978).

Von Bothmer sin gymnastikk skulle være en base for all kroppsøvfingsundervisning i steinerskolene. Han utviklet fire spørsmål som skulle ligge som en bevisstgjøring for kroppsøvfingslærerens valg av praktisering;

- What is the value of practising certain sequences of movement?
  - How should they be practised?
  - Which qualities in movement do they improve?
  - What effect do they have on the healthy development of children and adolescents?
- (Idler, 2021, s. 11).

Disse spørsmålene forblir avgjørende for kroppsøvfingsfaget for Steinerskolen, og vil være avgjørende for kroppsøvfingslærerens arbeid, om hen ønsker å undervise i henhold til Steiners bilde av mennesket (Idler, 2021, s. 11).

Jeg har nå gjort rede for steinerpedagogikken, steinerskolens læreplan, læreplanen for kroppsøvfingsfaget og Bothmer- gymnastikken. Videre vil oppgaven presentere læreplanteorien til John I. Goodlad (1979), hvor hovedvekten vil bli lagt på det institusjonelle nivået, samt den oppfattende og operasjonaliserte læreplanen.

## 2.2 John I. Goodlad (1979):

Av Goodland's (1979) læreplanteori vil denne oppgaven fokusere på modellens institusjonelle nivå, samt den oppfattede og operasjonaliserte lærerplanen. Dette er fordi det institusjonelle nivået kan være med å skape forståelse og nyanser i oppgavens datamateriale, samt svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den oppfattede og operasjonaliserte lærerplanen (Goodlad, 1979) vil være sentral i henhold til å få forståelse og knytte min data opp mot problemstillingen, ved at teorien omhandler hva som ligger til grunn og preger lærerens praktisering.

Teorien til Goodlad ble valgt for å kunne skape en større forståelse og støtte under hvilke prosesser som skjer før, under og etter en lærerplan utvikling, og hvorfor den enkelte kroppsøvingslæreren velger å praktisere i sin undervisning som hen gjør. Siden forskningsspørsmålet til denne oppgaven omhandler kroppsøvingslærerens fagforståelse, og hva hen mener den enkelte eleven skal lære, vil det være sentralt å se på Goodlads sin læreplanteori (1979), med særlig vekt på det institusjonelle nivået. Modellen og teorien til Goodlad, vil kunne være med på å skape mer forståelse for læreplanen og praksisen i seg selv, men også kunne skape mer forståelse og dybde til de dataene.

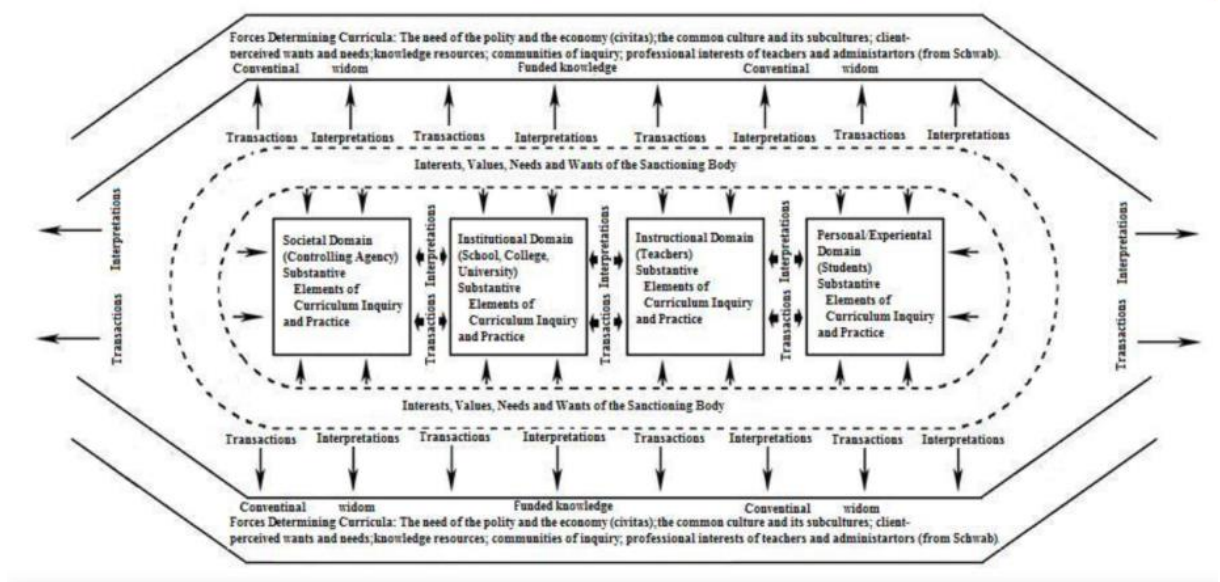
Først og fremst vil det være sentralt å gjøre rede for at ordet "lærerplan", vil på engelsk være ordet "curriculum". Ordet "curriculum" dekker ikke bare selve læreplan dokumentet, men også praktiseringen til den enkelte læreren i hans undervisning, samt som et resultat av den enkelte elevens opplevelser, konkrete kunnskaper og erfaringer i faget (Arfwedson, 1994; Gudem, 1993; Engelsen 1990).

Hvis en skal definere hva en lærerplan er, vil dette variere ut ifra hvilket perspektiv man tar utgangspunkt i (Goodlad, 1986a; 1986b). For en elev vil lærerplanen være hans oppfatning av hva hen skal lære og tilegne seg av ny kunnskap. Dette kan blant annet bestå av prøver, avlesninger, lekser eller andre former for prestasjoner. I læreplanteorien til Goodland (1979) ville det vært læreplanens personlige / oppfattede nivået (Goodlad, 1979). For den enkelte læreren, vil lærerplanen kunne være et oppslagsverk for hans praktiseringer, både som læringsmål og elevatferd, og ikke minst hva den enkelte læreren utarbeider sitt fagstoff fra. Dette faller under det institusjonelle nivået, med fokus på læreren.

For en politiker, eller andre som er som er utenfor institusjonen, vil lærerplanen kunne være

det tilgjengelige utdanningstilbudet for alle grupper i samfunnet, som vil falle under læreplanteoriens politiske / samfunnsmessige nivå (Goodlad, 1979).

John I. Goodlad (1979) definerer lærerplanen som et “sett med ment læring”, eller “intended learning” (Goodlad, 1979, s. 21). Goodlad har igjennom flere tiår utarbeidet og etablert en modell og teori for utvikling, eller planlegging av lærerplan for skoler (Mellingen, 2015). Goodlad utarbeidet sin teori sammen med en gruppe tverrfaglige gruppe fra, både innenfor filosofi, sosiologi, antropologi og pedagogikk. Dette gjorde han for å sikre at flere perspektiver ved lærerplan arbeidet for skolen skulle bli ivaretatt (Bjørkvik, 2010, s. 13). Sammen skape Goodlad med sin gruppe, en konseptualisering av lærerplanfeltet, hvor systemet hans ble et nyttig verktøy for andre forskere (Mellingen, 2015). Hans utarbeidelse for det konseptuelle systemet startet på 1960- tallet. Med konseptuelle systemer menes et nøye konstruert rammeverk som var designet for å identifisere og glede relasjoner mellom komplekse, relaterte og samvirkende fenomener. Med andre ord; å avsløre helheten der helheten kanskje ikke eksisterer (Goodlad, 1979). Dette rammeverket er illustrert i figuren under.



Figur 1.: The refined conceptual system from Curriculum Inquiry - The Study of Curriculum Practice (1979, pp. 348-349).

Som en ser i figuren består det konseptuelle systemet av et konstruert rammeverk, designet for å kunne beskrive eller klassifisere kategorier, dette blir vist i figuren som fire rektangler i

midten. Kategoriene kan enkelt manipuleres eller diskuteres gjennom identifiserbare “nivåer” av ulike perspektiver og deres generalitet og konsistens (Goodlad, 1979, s. 19). Goodlads (1979) system prøver å forklare på hvilket “nivå” det blir gjort beslutninger i beslutningsprosessen, når en utvikler lærerplanen. Goodlad (1986a) ønsket å skape et rammeverk som systematisk kunne relatere og identifisere ved vanskeligheten læreplanutvikling (Goodlad, 1986a, s. 112-113; Mellingen, 2015, s. 41).

Noe av det mest sentrale med Goodlad (1979) sin teori og modell, var at den skapte en kobling mellom forskningen og lærepraksissen (Goodlad, 1979). Dette gjorde han gjennom å skape en modell som viser de forskjellige nivåene i utviklingen av en læreplan (Goodlad, 1979, s. 19). Selv mente han at den ultimate meningen med læreplan utvikling, både praktisk og teoretisk, var å forbedre og utvikle kunnskapen, ferdighetene og holdningen til det enkelte menneske.

I 1979 ble det endelige produktet presentert i “Curriculum Inquiry- the Study, of Curriculum Practice” (Goodlad, 1979). Det første nivået i modellen er samfunnsmessige/ politiske nivået. Det Samfunnsmessige/ politiske nivået består av lovgivning som er bundet til folkevalgte organ, eller fylkeskommunalt nivå eller kommunenivå. Det er først og fremst politikerne som har den formelle makten og muligheten til å dirigere makten videre ned til den fylkeskommunale og den kommunale forvaltningen. Det er Kunnskapsdepartementet som utgjør det overordnede grunnleggende prinsippet og mål for den nasjonale lærerplanen (Bjørkvik, 2010, s. 14). En realisering av for eksempel «Fagfornyelsen» vil variere ut ifra hvilke realiseringer den individuelle institusjonen klarer i henhold til resurser, arbeidsmetoder og undervisningsstoff (Bjørkvik, 2010, s. 16). Et eksempel på samfunnsdomenet, er beslutninger rundt hvordan skolens pensum skal gjennomføres.

Ved siden av det samfunnsmessige/ politiske nivået, er det institusjonelle nivået. Dette nivået er skapt innenfor den individuelle skolen eller utdanningsinstitusjon.

Her blir et gjort tolkninger av den politiske vedtatte lærerplanen, hvor det er rom for beslutninger om å prioritere deler av læreplanarbeidet basert på lokale forhold (Goodlad, 1979). En kan forstå dette nivået gjennom eksempelvis se på at alle steinerskoler i Norge som følger samme lærerplan, velger ulike løsninger på hvordan å praktisere sin undervisning, hvilke metoder den enkelte læreren benytter, og hvilket materiale elevene benytter seg av. Ulikt fra de andre nivåene er det institusjonelle nivået delt i to, hvor den ene delen består av skoleleder og styret sine tolkninger av den generelle beslutningen av det samfunnsmessige/

politiske nivået, i et mer konkret plan. Den andre delen består av den enkelte lærerens praktisering av den utarbeidede lærerplanen (Goodlad, 1979). Eksempelvis kan dette være tolkninger og gjennomføringer av fagets læringsmål. Forskjellen mellom beslutninger som tas i samfunnsdomenet kontra det institusjonelle domenet, er at samfunnsdomenet har den enkelte individuelle læreren som mål.

I det institusjonelle nivået er det hvordan lærerplanen blir konvertert til praksis av den enkelte læreren (Goodlad, 1979). Det institusjonelle nivået refererer til individuelle lærere, eller grupper med lærere som er ansvarlige for de beslutninger eller avgjørelser som oppstår i den spesifikke pedagogiske settingen mellom lærer og elev (Goodlad, 1979). Altså *hvordan*, eller *hva* elevene lærer. For denne oppgaven vil det institusjonelle nivået av modellen til Goodlad (1979) være med på å skape en større forståelse av lærerens fagforståelse og velg av undervisning i kroppsøvningsfaget. Det institusjonelle nivået er dermed avgjørende, fordi det er så tett på elevene. Den enkelte læreren utgjør den tradisjonelle rollen mellom elevene, og det samfunnet ønsker at blir praktisert i skolen. Planleggingen blir derfor både politisk, men også samfunnsmessig. Det som kan være krevende med det institusjonelle nivået er at det kan skape forvirring, eller feil veiledning til lærere om hvordan å praktisere faget (Goodlad, 1979). En kan tolke det dit fordi det politiske og sosiale interaksjoner er på forskjellig nivå. Den enkelte læreren må i rette seg avgjørelsene direktoratet (eller andre former for lederskap) har besluttet. Den enkelte læreren skal dermed tolke avgjørelsene, og igjen ta en avgjørelse på hva som skal praktiseres (Goodlad, 1979). Et eksempel på dette kan være, at på et politisk plan (samfunnsdomenet) er blitt bestemt at alle skoler skal undervise nynorsk som en del av norsk undervisningen. Norsk læreren må forholde seg til dette, og ta en avgjørelse på hvordan hen ønsker å undervise nynorsk i sin norskundervisning. Den enkelte læreren kan ifølge Goodlad (1979) benytte seg også av det psykometriske nivået som omhandler menneskers atferd. Lærer kan benytte seg av dette nivået fordi eleven bør være åpen for å tilegne seg de ferdighetene og kunnskapene, som kan gi assistanse til lærenes beslutning i det intensjonelle nivået i lærerplanen. Oppgaven vil benytte seg av Goodlads (1979) sin institusjonelle nivå for å kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Videre i modellen presentert i figur 1. helt til høyre, er det personlige/ opplevelsesmessige domenet. Denne delen av modellen involverer rommet og prosessen, der elevene får oppleve lærerplanen gjennom den enkelte læreres undervisning (Goodlad, 1979).

Rundt de forskjellige domene i modellen, er innrammingen rundt bestående av verdier, behov og interesser som er ønsket fra det miljøet som er omgivende i det konseptuelle systemet, hvor alle de forskjellige verdiene påvirker hverandre.

Goodlad (1979) skapte i tillegg til modellen, et system over et rammeverk som skulle være med å gi kunnskap, og forståelse, i tillegg til å se sammenhengen mellom intensjonen til den utviklede lærerplanen og den praktiske praktiseringen og gjennomføringen av undervisningen (Skjelbred & Borgen, 2020). Systemet ble kaldt for: *lærerplanens framstillingsformer*, og besto av forskjellige begreper. Begrepene som lærerplanens framstillingsformer inneholdt er: *ideens lærerplan, den formelle lærerplan, den oppfattende lærerplanen, den operasjonaliserte lærerplanen, og den erfarne lærerplanen* (Goodlad, 1979). Begrepene skulle skape bro mellom praksisen og teorien (Skjelbred & Borgen, 2020).

Jeg ønsker nå å trekke Goodlad (1979) sine framstillingsfenomener for læreplanen, og trekke disse inn i steinerskolens læreplan.

Det Goodlad (1979) kaller for ideens læreplan, inneholder standere og verdier for institusjonen, og vektlegger hvordan institusjonene skal ideelt være. For steinerskolene vil dette være Rudolf Steiner sine grunn ideer for pedagogikken og undervisningen.

Den formelle læreplanen i Goodlad (1979) sin teori, er kanskje den læreplanen som er mest konkret og håndgripelig. Den formelle læreplanen er et produkt av samfunnsnivået i Goodlad sin modell (Goodlad, 1979). Den formelle læreplanen er derav et produkt av hva samfunnet har som interesser for hva barn og unge skal lære i skolen. For å trekke den formelle læreplanen i steinerskolen, vil dette være skolens styringsdokumenter og gjeldene planverk. Steinerskolen sin læreplan må på lik linje som den offentlige skolen få godkjenning og gjennomlesning av Utdanningsdirektoratet, før læreplanen kan iverksettes i skolene. Et eksempel på den formelle læreplanen i steinerskolen er hva som skal lære pensum for de forskjellige klassetrinnene. En skal likevel huske på at de ulike målene for overføring av kunnskapen, vil praktiseres ulikt, fordi praktiseringen vil variere fra den enkelte lærerens tolkning av læringsmålet (Goodlad, 1979).



Den oppfattende lærerplanen til Goodlad (1979) er hvordan forskjellige medlemmer av institusjonen oppfatter lærerplanen. For steinerskolene, vil dette for eksempel kunne være kroppsøvingslærere sine oppfatninger og tolkninger av læreplanen for kroppsøvingsfaget. I deres oppfattelse og tolkning av den oppfattede læreplanen kan det oppstå ulikheter og usikkerhet hos den enkelte læreren. Dette er fordi lærerne kan ha ulik tolkning av hva læreplanens læringsmål, eller at den enkelte læreren mangler kompetansen til å operasjonalisere planens formål i sin undervisning (Goodlad, 1979). Den individuelle læreren er den mest sentrale tolkeneren, fordi hen operasjonaliserer sine tolkninger i undervisningen. Derfor er det sentralt å se hvordan den enkelte læreren forstår og tolker lærerplanen, og hvilke holdninger hen har til den (Goodlad, 1979).

Goodlad (1979) sin operasjonaliserte lærerplan, er hvordan den enkelte læreren, basert på sin oppfattelse og tolkning, velger å praktisere sin undervisning. Dette vil derfor variere. Det som er spennende med den operasjonaliserte lærerplanen at Goodlad (1979) sin forskning viser, at den enkelte læreren går ikke bort fra sine måter å praktisere. Med andre ord, hen tilegner seg et begrenset repertoar av pedagogiske metoder (Goodlad, 1979).

Denne studien vil benytte seg av Goodlads (1979) sin læreplanteori, med fokus på det institusjonelle nivået, samt den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen. Dette er for å kunne benytte teorien i mine analyser, og svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er for å undersøke hva som preger kroppsøvingslærerens fagforståelse i Steinerskolen, samt hvor de henter sin fagforståelse fra.

Goodlad sin læreplanteori og modell for læreplanutvikling kan sees i lys som en hermeneutisk teori, hvor fortolkning og forståelse er sentralt. Igjennom praksis og teori skapes det en gjensidig utvikling, som dannes sammen til en helhet som er med å skape en dypere forståelse av fenomenene (Riktor, 1993). Gjennom at det blir gjort observasjoner som gjør det nødvendig å justere, og videreutvikle de eksisterende begrepene, eller skape nye. Ved at det gjennomføres nye forskningsprosjekter, er dette med å bidra til endret forståelse de forskjellige prosessenes betydning (Riktor, 1993).

### 2.3 Det institusjonelle nivået:

Det har blitt kort gjort rede for det institusjonelle nivået til Goodlad (1979; 1986a) i denne delen av oppgaven. Videre i dette kapitlet ønsker jeg å gå dypere inn på hva det institusjonelle

nivået kan ha av betydning for den enkelte lærerens fagforståelse og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom undervisningen.

Det er ikke bare Goodlad (1979) som har vært bidragsytende på teorien og perspektivet, men også i Skandinavia har det vært bidragsytere som B. Meyer og Brian Rowans (1977) og Paul J. DiMaggios og Walter W. Powells (1983). Den skandinaviske teorien har som annen institusjonell teori fokusert på hvordan organisasjoner blir påvirket av heterogent institusjonelt press (Czarniawska, 2008; R. Johansson, 2009). For å kunne finne svar på hvordan den individuelle læreren i institusjonen tilpasser seg de omgivelsene eller streber etter legitimitet, kan en se svaret i "... the play of widely-shared and taken-for-granted social values and ideas" (Greenwood, Oliver, Suddaby & Sahlin, 2008, s. 7).

Som nevnt gjør institusjoner som skoler endringer etter politisk styring, hvor staten ønsker at skolen skal endres gjennom reformer, hvor det er forventinger til at skolen skal implementere de politiske intensjonene i praksis (Greenwood, et al., 2008). Et eksempel på dette er utbytte og fornyelse av lærerplan. Med dette som utgangspunkt kan en se på kompetansen til den enkelte læreren som noe som stadig er bevegelig, ettersom en skal tilpasse seg de nye omgivelsene (lærerplanen) (Christensen, Lægred, Roness & Røvik, 2009). Den individuelle læreren må dermed stadig omsette og tilpasse seg den nye reformen både kunnskapsmessig, men også i praksis. Det oppstår dermed endringer og prosesser både i innhold, tiltak, ideer, organisering og implementering. Som igjen kan føre med seg ny forståelse, erfaringer og handlinger (Christensen, et al., 2009).

En kan da med klarhet se at det intensjonelle nivået både påvirker og påvirkes av endringer av reformer til å passe med egen praksis (March & Olsen, 2009). James G. March & Johan P. Olsen beskriver dette som "logic of appropriateness" (March & Olsen, 2009, s. 3). Det som ligger i begrepet, er at handlingen til det enkelte mennesket drives av regler for hva som er meningsfullt og passende, både normativt og kognitivt. Det enkelte mennesket gjør det som hen mener er hensiktsmessig for seg selv i den bestemte situasjonen, basert på hva som oppleves som naturlig, riktig, legitimt og forventet. Altså lever hen opp til de forventinger som ligger i hens bestemte rolle, identitet, praksis eller grupper (March & Olsen, 2009). For så å skape et helhetlig eksempel, kan det være at ved den nye lærerplanen for steinerskolen i 2020, vil skolene måtte endre sin praksis og kunnskap i henhold til de nye politiske avgjørelsene. Den enkelte læreren vil derfor måtte endre sin praksis etter hva den

nye lærerplanen sier basert på hens rolle i institusjonen.

Derav blir et innad i den enkelte institusjonen å styre skolefagene. Goodlad gjennom sin læreplanteori, viser gjennom begrepet “institutional domain” at det er skoleorganisasjonen som er i fokus. En kan tolke at han har en institusjonell tilnærming, ved at han i sine beskrivelser viser hvordan dette domenet påvirkes gjennom sosialpolitiske prosesser, gjennom tolkninger av de andre domene (Goodlad, 1986b). Det viktige bidraget som teorien til Goodlad (1979) kommer med, er at den institusjonelle lærerplantilnærmingen viser hvordan de skolefaglige elementene ses som kjernen i de endrende sosiopolitiske prosessene. Og hvordan de får igjennom de forskjellige domene får ulikt uttrykk (Goodlad, 1986a, s. 112-113).

## 3.0 Metode:

### 3.1 Forskningsdesign:

I dette kapittel vil jeg gjøre rede for hvilket forskningsdesign og hvilken metode som ble benyttet for å samle inn oppgavens data. Designet for denne oppgaven ble bestemt etter oppgavens forskningsspørsmål, hvor det deretter ble tatt en beslutning om hvilken metode som ville være gunstig for å få svar, samt å gjennomføre forskningsprosessen (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2015, s. 23). For å kunne svare på oppgavens problemstilling, valgte jeg å ha en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg benyttet meg av en-til-en semistrukturert intervju. Årsaken for dette valget, var at jeg ønsket muligheten for å få mer utfyllende svar enn det som er mulig å få ved en kvantitativ datainnsamling. Det neste valget jeg tok for oppgaven, var i forhold til den forskningsteoretiske forankringen. Her valgte jeg å ha en hermeneutisk tilnærming. Med dette menes det at jeg som forsker vil tolke lærernes tolkning av et fenomen, det kan dermed oppstå en dobbel hermeneutikk som gir en fenomenologisk tilnærming (Johannesen et al, 2015, s. 25). Ordet fenomenologi stammer fra det greske ordet *phainestia*, som på norsk kan oversettes til «læren om fenomenene». Dette vil komme til syne gjennom min tilnærming til datainnsamlingen, både ved å beskrive og utforske læreren, og tolke lærerens forståelse av et fenomen. Fenomenologien vil også komme til syne gjennom den individuelle læreren sin subjektive virkelighetsoppfatning og væremåte. Ved at det er lærernes subjektive oppfattelse og tolkning, har jeg vært bevisst på at jeg ikke ville få de samme svarene fra de forskjellige lærerne. Jeg var også bevisst på at lærerne skulle studeres/utforskers ulikt, som vil være med å sette individuelle spor på datamaterialet (Johannesen et al, 2015, s. 26).

For at jeg skulle være tro til det valgte designet, var det sentralt at jeg under datainnsamlingen så verden slik den enkelt lærer oppfattet den. Dette var viktig for å kunne få en presis beskrivelse av personens egne perspektiver, forståelse og opplevelse. Ved å beskrive lærernes opplevelser ville det være mulig å fange indirekte strukturer, rutiner og tekninger. I tillegg vil opplevelsen av de forskjellige fenomenene for læreren, være med å skape et bilde eller en forståelse av den enkelte lærernes interesser, forståelse og bakgrunn (Johannesen et al, 2015, s. 26). For å kunne forstå denne meningen er det sentralt at jeg ser handlingen eller ytringen i lys av sammenhengen den forekommer innenfor. Jeg kan dermed ikke forstå meningen utenfor sammenhengen der meningen kommer til uttrykk (Johannesen et al, 2015, s. 26).

Oppgaven vil videre gjøre rede for mitt arbeid med intervjuguiden, pilotintervju, gjennomføring av intervjuene og analysen, samt kort gjøre rede for etiske retningslinjer og oppgavens reliabilitet og troverdighet.

## 3.2. Gjennomføring av studien

### 3.2.1 Rekruttering av deltakere

Metoden som ble benyttet for rekruttering var en kombinasjon av beleilighetsutvalg og snowball- sampling. Årsaken for at disse metodene ble benyttet, var at jeg hadde kjennskap til personer innenfor forskningsfeltet som jeg trodde ville være gode kandidater for datainnsamlingen. I begynnelsen av rekrutteringen tok jeg kontakt med de skolene, og lærerne jeg hadde kjennskap til, men igjennom rekrutteringsperioden kom det forslag og tips om andre skoler som kunne være interessert i å delta i studien (Andrews & Vassenden, 2007; Rose, 1982). Jeg valgte å kontakte flere skoler, og fikk derav flere informanter. En styrke med denne type rekruttering, var at jeg allerede hadde et kjennskap og en relasjon med enkelte av lærerne. Dette skapte muligheten for å samle inn viktige data for oppgavens forskningsspørsmål, ved at det allerede var en trygg atmosfære gjennom det første intervjuet. Svakheten med denne rekrutteringsmetoden, var at lærerne kunne holde tilbake på informasjon, eller svare etter det de trodde at jeg som forsker 'ville høre', altså at kjennskapet preget besvarelsen (Ringdal, 2010, s.196).

Jeg opplevde likevel at denne formen for rekruttering var en god strategi fordi jeg fikk muligheten til å "plukke" lærere basert på bakgrunn av deres kvalifikasjoner og egenskaper, noe jeg mener var sentralt og relevant for oppgaven (Grønmo, 2004; Thaaard, 2018).

En annen styrke ved benyttelse av snowball- sampling, var muligheten til å få en bredde av alder, utdanning, tilknytning til arbeidslivet og livsstatus (Andrews & Vassenden, 2007).

Denne metoden ble også benyttet fordi rekrutteringen også er effektiv, samt beleilig fordi jeg ønsket å starte med intervjuene tidlig i prosessen. En svakhet som jeg var bevisst på ved benyttelse av snowball- sampling, var at det kunne skape liten bredde i henhold til generalisering av dataen (Johannesen et al, s. 64).

Min intensjon var å rekruttere åtte lærere til studien som skulle representere begge kjønn og forskjellige steinerskoler i Norge. Det ble gjennomført fem intervjuer med fem

kroppsøvingslærere fra de forskjellige skolene, hvor det blant lærerne ble representert begge kjønn. Selve rekrutteringsprosessen opplevde jeg til tider kunne være litt utfordrende. Hverdagen til mange var preget av restriksjoner og sykdom grunnet pandemien. Dette gjorde det vanskelig å komme i kontakt med enkelte personer som kunne besitter med kompetansen og ekspertisen som kunne være til gode for denne oppgaven. I studien var det totalt seks steinerskoler som ble kontaktet angående deltakelse. Av de seks var det tre skoler som ville stille med kroppsøvingslærere. Jeg vil videre gjøre rede for intervjuguiden som ble benyttet i denne studien, samt gjennomføringen av pilotintervjuene.

### 3.2.3 Intervjuguiden

I utarbeidelsen av intervjuguiden var det sentralt at jeg tok beslutninger rundt forskningsfeltet, tidsrommet og videre rekruttere kroppsøvingslærere (Johannesen et al, 2015, s 70). Dette var for å forsikre meg om at jeg ikke beveget meg for mye utenfor fra forskningsfeltet mitt, eller skulle sitte med overveldende mengder informasjon som ikke var relevant videre i forskningen.

For denne oppgaven valgte jeg å fokusere på spørsmål som omhandlet lærerens utdanning, hva den individuelle læreren mente var sentrale elementer i hens kompetanse, hva den enkelte læreren tenkte var formålet med faget, og hva hen mente var kompetansen elevene skulle sitte igjen med etter utdanning (se vedlegg. 4). Dette var for å kunne skape større forståelse og mer kunnskap om hva som preger kroppsøvingslærerens fagforståelse av kroppsøvingsfaget. I tillegg inneholdt intervjuguiden spørsmål som omhandlet den enkeltes egne erfaringer med kroppsøvingsfaget, bakgrunn og spørsmål knyttet til vurdering. Dette mente jeg var sentrale spørsmål for å kunne skape en større forståelse av læreren og hens fagforståelse av kroppsøvingsfaget.

Spørsmålene som ble utviklet til intervjuguiden ble inspirert etter Dalland (2017, s. 83), og Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) om at intervjuguiden både bør inkludere faktaspørsmål, men også meningsspørsmål (Kvale et al, 2015, s. 47: Dalland, 2017, s. 78). Faktaspørsmålene var sentrale for intervjuet, ved at spørsmålene kan være med å “varme opp” deltakeren. Dette er fordi spørsmålene kan være enklere å besvare en hovedspørsmålene ettersom deltakeren får snakket seg varm (Dallan, 2017, s.78). På denne måten kan det skapes tillit til intervjuobjekter, som vil kunne gagne intervjuet videre. Intervjuguidens første spørsmål bør derfor inneholde spørsmål som omhandler deltakerens bakgrunn, yrkeserfaring og lignende.

Videre skal guiden utvikle seg til meningsspørsmål som vil kreve mer utfyllende svar fra deltakeren (Dalland, 2017, s.78). Slik kan læreren få muligheten til å uttrykke sine subjektive forståelser og tanker rund de forskjellige spørsmålene. Dette kan være med å skape rom for at deltakeren selv kommer inn på temaer eller aspekter som forsker har mulighet til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. På denne måten ønsket jeg som forsker å lede deltakeren inn på et bestemt tema, uten å skulle påvirke deltakerens mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Til slutt vil intervjuguiden inneholde spørsmål som skulle forsikre meg om deltakeren fikk en siste mulighet til å utfylle eller komme med ytterligere synspunkt på spørsmål som allerede hadde blitt stilt eller som ikke hadde blitt adressert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

#### 3.2.4. Pilotintervju

Som forberedelse ble det gjennomført to pilotintervjuer. Deltakerne i disse intervjuene var en medstudent og en tidligere kollega som hadde erfaring med kroppsøvingfaget på steinerskole. Årsaken til at jeg valgte å ha to pilotintervjuer, var for å kunne bli trygg på meg selv som intervjuer, men også å få tilbakemeldinger på mine spørsmål og om spørsmålene mine ville gi de svarene som jeg søkte etter. På denne måten ble jeg også godt kjent med min egen intervjuguide. Poenget med et pilotintervju, var at jeg som intervjuer skulle få øvelse på hvordan intervjuene kunne bli. Det var derfor sentralt at jeg forholdt meg til alle formaliteter i forbindelse med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det å gjennomføre to pilotintervjuer ga meg også mulighet til å endre, eller ta vekk spørsmål som ikke ga meg det jeg var ute etter. Videre fikk jeg øvd på mine formuleringer, kroppsspråk og stemmeleie. Jeg fikk også øvelse på å benytte meg av lydopptakeren “diktafon”, og sjekket lydkvaliteten.

#### 3.2.5 Innsamling av intervjudata

Som jeg har nevnt tidligere i dette kapitlet, valgte jeg å benytte meg av en-til-en semistrukturert intervju for datainnsamling. Tidligere har jeg hatt noe erfaring med en- til- en semistrukturert intervju, og følte meg derfor tryggere på denne formen for intervju. Andre årsaker for at denne formen for datainnsamling ble benyttet, var at den legger til rette for å innhente mer utdypende data, som igjen kan være med å svare på oppgavens forskningsspørsmål.

En- til- en semistrukturert intervju sammenlignet “åpent” eller “lukket” intervju, gir meg som forsker mer spillerom i henhold til intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). I henhold til spillerom, menes det at jeg fikk muligheten til å følge opp, og gå tilbake til enkelte

besvarelser eller spørsmål under intervjuet. Sammenlignet med et åpent intervju, hvor forskeren ikke benytter seg av noen former for nedskrevne spørsmål, er intervjuet mer som en samtale hvor forsker noterer underveis. Ulikt med et lukket intervju, hvor forsker er nødt til å følge intervjuguiden etter punkt og prikke, og ikke har muligheten til å følge opp med spørsmål som ikke allerede er nedfelt i intervjurunden. Dette kan skape situasjoner hvor intervjuer må spørre om ting læreren allerede har svart på, eller ikke har muligheten til å få utfyllende svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Ved at jeg ønsket muligheten til å gå i dybden, men ikke hadde nok erfaring med intervju til å ha en "åpen" samtale, ble semistrukturert benyttet som en gylden middelvei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Jeg måtte også ta stilling til om jeg ønsket å intervju enkeltpersoner eller flere (gruppe) av gangen. Ved at jeg ikke hadde erfaring med gruppeintervju, så følte jeg meg mer trygg og komfortabel med en-til-en (Johannesen et al, 2015, s. 24). Å være trygg og komfortabel var sentrale faktorer for å skape en trygg atmosfære, slik at deltakeren fikk opplevelsen av å være i "gode hender", at det var trygt å åpne seg, samt at det lå til rette for å skape en god flyt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Ifølge Dalland (2017) er en annen styrke med denne formen for datainnsamling muligheten for tolkning. Intervjueren får muligheten til å tolke, ikke bare hva det deltakeren svarer, men også intervjuobjektets kroppsspråk og toneleie, som vil være med å påvirke min tolkning av dataen (Dalland, 2017, s. 68).

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på to måter; gjennom fysisk oppmøte eller gjennom den digitale plattformen "Zoom". De intervjuene som ble gjennomført med fysisk oppmøte, ga meg som forsker en opplevelse av at det var lettere å tolke deltakeren. Ikke bare gjennom hva lærerne sa, men gjennom nonverbal kommunikasjon. Jeg hadde også bedre mulighet til å reagere tilbake, eller utrykke interesse for hva deltakerne svarte gjennom kroppsspråket mitt, dette mener blant annet Thagaard (2018) er viktig for innsamlingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s.111). Dette opplevde jeg at jeg ikke fikk til i like stor grad gjennom de digitale intervjuene. Det ble totalt gjennomført fire intervjuer digitalt, og ett gjennom fysisk oppmøte.

Felles for alle intervjuene startet jeg med å gjennomgå hva det ville si for deltakerne å delta i en slik studie. Ting som taushetsplikt, hva studien handlet om og min intensjon som forsker, hvordan lydopptaket ville bli behandlet, transkriberingen og deltakerens mulighet til gjennomlesning etter intervjuet, og deltakernes anonymitet ble nevnt (Kvale et al, 2015, s.169; Dalland, 2017, s. 81). Jeg gjorde det også tydelig for deltakerne at det var ingen fasit på



deres svar, at de har mulighet til å ikke svare på spørsmål eller avslutte intervjuet om de ønsket det. For å kunne ta opp lyden, brukte jeg min mobiltelefon med “diktafon” applikasjonen, som er direkte knyttet til nettskjema, hvor lydfilene ble opplastet. Varigheten på intervjuene varierte fra 60- 90 minutter.

Som jeg nevnte tidligere var en god atmosfære viktig for meg gjennom intervjuet, for å sikre datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Likevel vil det være en skjevfordeling mellom meg og læreren, fordi jeg kontrollerer samtalen (Naumann & Naumann, 2012, s. 111-112). For at denne skjevfordelingen ikke skulle få større plass under intervjuet var jeg bevisst på å la deltakerne være med å skape rammene rundt intervjuet (Johannesen et al, 2015, s. 116). Dette var gjennom at de fikk god betenkingstid på spørsmålene, kunne spørre meg hvis de ikke forsto spørsmålene, og at jeg prøvde å tilpasse meg deres tidsmuligheter for gjennomføringen av intervjuet. Det var også viktig at jeg ikke skulle farge deltakernes svar, eller styre deltakerne i noen retninger, hvor målet var å få intervjuobjektet subjektive meninger og refleksjoner på de ulike temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg var derfor bevisst på min respons til intervjuobjektene, og min nonverbale kommunikasjon, samtidig som jeg ønsket å vise respekt, interesse og forståelse ovenfor deltakerne og deres svar. Under gjennomførelsen av intervjuene var jeg også bevisst over svakhetene med semistrukturert intervju. Tidsbruken per deltaker kunne overskride hva som skulle være estimert, eller at jeg mistet den røde tråden igjennom samtalen i intervjuet, dette oppsto i liten grad i datainnsamlingen (Johannesen et al, 2015). En annen faktor som påvirket datainnsamlingen var under de digitale intervjuene, hvor lyd kvaliteten ikke ble like tydelig som ved intervjuet med fysisk oppmøte. Dette skapte noe utfordring ved at jeg under transkriberingen måtte gjennomgå lydopptakene flere ganger for å forsikre meg om utalesene til de ulike lærerne. Alle intervjuene ble gjennomført i slutten av januar 2022.

Videre i dette vil jeg gjennomgå de etiske retningslinjene som jeg forholdt meg til, og etiske overveielser som jeg gjorde under studien. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens transkribering og analyse, og til slutt studiens reliabilitet og troverdighet.

### 3.2.6 Etiske refleksjoner

Under prosessen av rekrutteringen jobbet jeg også med at de forskningsetiske hensynene som måtte være på plass for å kunne gjennomføre rekrutteringen (Andrews & Vassenden, 2007). Igjennom forskningsetiske hensyn er det blitt utarbeidet internasjonale regler og rammer som forteller om hvordan deltakere for forskningen kan velges ut. I Norge er slike retningslinjer nedfelt i lover om behandling av blant annet personopplysninger (NESH, 2021). Disse reglene og rammene er for å gi hver enkelt deltaker rett til å kontrollere de personopplysninger og annen informasjon blir innhentet gjennom datainnsamlingen.

Deltakeren i studien skal i henhold til denne loven vite hva de deltar i, og hvordan dataen skal brukes i forskningen. Denne rettigheten skal ivaretas ved at forsker informerer om samtykke ved samtykkeloven (NESH, 2021). Det ble derfor innsendt en søknad som inneholdt formålet med studien til NSD for godkjenning. Da studien ble godkjent, ble det sendt fra forsker et informasjonsskriv til deltakere med informasjon om studien og deres rettigheter, samt et følgebrev til daglig leder ved skolen med formål om godkjenning av rekrutteringen (NSD, 2022).

Med dette som utgangspunkt for intervjuene, har deltakerne gitt sitt samtykke. Likevel er det spørsmål om hvorvidt vi kan informere deltakerne i forkant av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 133). Ved at intervjusituasjonene er en uforutsigbar prosess, kan vi derfor ikke alltid gi tilstrekkelig med informasjon som vil gi grunnlag for at deltakerne opplever er tilstrekkelig informasjon. Det er derfor spesielt viktig at intervjuene blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte, hvor mitt etiske ansvar både omfatter intervjusituasjonen, og hvordan jeg bruker dataen i analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 133).

Prinsippet om at jeg som forsker skal ha respekt ovenfor deltakernes privatliv er spesielt viktig under intervjusituasjonen. Jeg måtte derfor både vurdere og "se an" deltakeren på hvor personlig og nærgående spørsmål jeg kunne stille. Dette var viktig slik at deltakerne ikke skulle få opplevelse at hen måtte svare noe hen ville angre på senere (Thagaard, 2018, s. 133).

Etiske valg jeg tok under min studie, var i samsvar med NSD sine retningslinjer og var i henhold til å kunne opprettholde deltakernes anonymitet i min presentasjon av datamaterialet (NSD, 2022). Dette var tanker jeg gjorde meg, og snakket med deltakerne om siden steinerskole- miljøet i Norge er ganske lite. Som jeg presenterte i innledningen, er det ikke mer enn 30 skoler, og siden skolene er autonome, vil det være viktig å ikke gi for tydelige beskrivelser av skolene som deltakerne jobber ved. Jeg valgte derfor valgte jeg ikke å presentere deltakerne i noe større grad enn det jeg har gjort (se rekruttering av deltakere).

### 3.2.7 Transkribering

Transkribering slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det, er å transformere erfaringer og tale til tekst (Kvale et al, 2015, s. 205). Jeg transkriberte selv alle intervjuene, og vil videre gjøre rede for hvordan jeg har valgt å transkribere.

Hovedpoenget med transkribering er som sagt å oversette tale til skriftspråk, hvor det på denne måten blir bedre egnet for analyse (Kvale et al, 2015, s. 204). Dette kommer til uttrykk gjennom min fortolkning av deltakerens svar (Kvale et al, 2015, s. 156). Min metode for analysering var lik gjennom alle intervjuene. Selve analyseprosessen for denne studien begynte egentlig allerede under gjennomføringen av intervjuene, ved at jeg som forsker trakk linker og tolket det lærerne i studien besvarte og kroppsspråket de benyttet seg av (Malterud, 2011).

Noen av deltakerne i denne studien har dialekt. Derfor valgte jeg å ikke gjengi alle ord lydrett skriftlig. Det ble dermed noen små nødvendige redigeringer i teksten (Malterud, 2011, s.76). Et eksempel på en slik oversettelse kan være; hvis deltakeren sier “eg”, men i transkripsjonen står det “jeg”. Årsaken til jeg har valgt å oversette til bokmål, er for å kunne bevare meningsinnholdet best mulig (Malterud, 2011, s.77).

Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen allerede samme dag som intervjuene hadde blitt holdt. Dette var for å kunne ha ferskt i minne om hvordan intervjuet hadde gått, og hvordan deltakeren hadde svart på de forskjellige spørsmålene. På denne måten kunne jeg som forsker gjenoppleve erfaringene som jeg hadde under intervjuet, samt få bedre kjennskap til mitt eget datamateriale. Slik ble jeg som forsker et mellomledd mellom observasjon, tale, erfaringer og tekst (Malterud, 2011). Jeg valgte også å gjennomføre transkripsjonene kronologisk, for å huske alle detaljer og opplevelsen.

I tillegg til å skrive hva deltakere hadde sagt, fikk jeg også tolket deltakerens latter, kroppsspråk, og eventuelle tvil i sin besvarelse, samt min egen opplevelse av gjennomføringen av intervjuene. Dette er elementer som er sentrale for at transkripsjonen av intervjuene skal være troverdige og valide. Årsaken til at jeg har valgt å gjennomføre mine transkripsjoner på denne måten er for å kunne inkludere eller utelukke informasjon i analysen videre. Å gjennomføre transkripsjonen er ett viktig stadiet i den første fasen til Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Dette første stadiet var derfor meget sentralt siden oppgaven ville benytte seg av Braun & Clarke (2006) sin analyse. Ifølge Braun & Clarke

(2006, s. 87) er transkripsjonsarbeidet med å gi forskeren kjennskap til sitt eget datamateriale, som videre i analysen vil bli analysert i større detalj.

### 3.2.8 Analyse

Som nevnt ovenfor, valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2016) sin modell for tematisk analyse (TA) består av seks ulike steg. Ved å benytte meg av TA kan jeg som forsker skape en dypere forståelse av mitt eget datamateriale.

Årsaken for at denne metoden for analyse ble benyttet, var at modellen har tydelige retningslinjer, og skaper et organisert og et tydelig bilde av dataen, og er ment for å identifisere, analysere og rapportere temaer og mønstre i det gitte datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Modellen skiller seg også fra andre former for analyser, ved at den søker etter å beskrive mønstre på tvers av kvalitative data.

Braun og Clarke (2006) forklarer hensikten med sin modell som: “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. it minimally organizes and describes you data set in (rich) detail”. (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

I tillegg opplevde jeg modellen relevant for min problemstilling.

Seks- punktsmodellen til Braun og Clarke (2020) kan gjennom å identifisere og ivareta de viktige og sentrale aspektene ved den innsamlende dataen (Braun & Clarke, 2020, s. 8). Jeg opplevde modellen som relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål.

Braun & Clarke (2016) sin modell består av 6 dynamiske punkter/ nivåer, disse er:

1. Kjennskap til dataene.
2. Generere innledende koder.
3. Generere temaer.
4. Gjennomgå potensielle temaer.
5. Definere og navngi temaene.
6. Produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006; 2012; 2020).

At modellen til Braun & Clarke (2006) består av tydelige punkter, gjør analyseprosessen oversiktlig, noe jeg opplevde som en styrke, fordi det på denne måten kan oppstå mange muligheter for meg som forsker å kategorisere, analysere og kode dataen som er samlet inn (Braun & Clarke, 2016).

Modellen til Braun & Clarke (2006) har igjennom tiden også fått kritikk, som jeg som forsker var klar over i benyttelse av metoden. Svakheter eller vanskeligheter med modellen kan være

å skille forskjellen mellom koder og temaer. En annen svakhet ved modellen, er at den krever et stort nok datasett slik at den greier å finne mønstre i datasettet (Braun, Clarke & Weate, 2019). Braun og Clarke (2006, s. 87) uttrykker likevel at de forskjellige trinnene i modellen ikke er ment som slaviske regler, men at forskeren skal kunne bevege seg dynamisk imellom de forskjellige stegene.

Analyseringsprosessen startet som nevnt tidligere allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette var for at jeg som forsker måtte reflektere og analysere om jeg ville få svar på det jeg ønsket (Braun, Clarke & Weate, 2019).

Første steget hos Braun og Clarke (2020) omhandler forskers kjennskap til den innsamlede dataen. Jeg oppnådde dette gjennom både notater underveis i intervjuet, men også i transkriberingen av dataen. Selv om modellen til Braun og Clarke (2020) beskriver dette som det første steget, var jeg bevisst på at kjennskapet til datamaterialet ville være under konstant utvikling, og gi mer forståelse eller kunnskap under hele arbeidet med oppgaven. Andre ting jeg gjorde for å bli bedre kjent med min datainnsamling, var å høre på lydopptakene mange ganger og skrive ut transkriberingen, slik at jeg kunne bla, lese og notere før jeg begynte med å dele inn i forskjellige koder og temaer.

Steg 2 i modellen er at forsker skal begynne å gjøre seg tanker om hvilke temaer som de forskjellige dataene skal inndeles i (Braun & Clarke, 2020). Dette kaller Braun og Clarke (2006, s. 87) for koding. Allerede etter de gjennomførte intervjuene hadde jeg begynt å få en oppfatning av hva de forskjellige kodene ville bestå av. I starten var det krevende å skille mellom hva som var datasettets koder, og hva som er tematisering. Heldigvis, etter noe veiledning, falt dette på plass. Av den innsamlede dataen skapte jeg en abduktiv oversikt og inndeling av kodene fra datasettet. Årsaken til at en abduktiv metode ble benyttet var for å ikke kun se mitt datamateriale induktivt eller deduktivt, men for å skape en best mulig balanse mellom studiens empiri, teori og analyse (Tavory & Timmermans, 2014).

I denne omgangen besto mine koder av semantiske data fra datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Den semantiske dataen søker etter å kunne beskrive dataens mening, hva deltakerne i studien sier.

Etter kodingen begynte jeg tematiseringen av kodene fra datasettet. Dette er steg tre, som handler om å formulere temaer fra kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter å ha arbeidet med de forskjellige kodene i flere omganger begynte jeg og fargekode de kodene som

omhandlet samme tema. Eksempelvis, hvis “undervisning” var et tema, kom koder som “rammefaktorer” og “praktisering” under dette temaet. Etter å ha jobbet på denne måten, greide jeg å skape åtte temaer.

Tabell 2. oversikt over semantiske temaer:

Lærerens kompetanse	Personlige egenskaper	Tidligere erfaringer	Utdannelse
Praktisering	Formål/ perspektiv	Læreplanen	Steinerskolen

Steg fire var å løfte de utarbeide kodene og dataen fra intervjuene fra et semantisk nivå, til et latent nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Med et latent nivå på datasettet søker man etter å identifisere dataens egenskaper som gir den spesiell form og mening, eller hva som er underliggende (Braun & Clarke, 2006, s. 84). For å kunne gjøre dette løfte måtte mine tolkninger som forsker av hva som ble sagt av deltakerne, være med i datasettet.

Tabell 3. videreutvikling av latente temaer:

Formål/ perspektiv					
Utdanning			danning		
Helse	Innsats	Ferdigheter	Fair play/ samarbeid	Motivasjon	Kritisk tekning
Holistisk		idrettsdiskurs			

Tabell 3. Hovedtema 1.

Tabell 4. videreutvikling av latente temaer:

Læreren				
Utdanning	Steiner pedagogikken	Tidligere erfaringer		
Kroppsøvingfaget	Bothmer	Idrett	Kroppsøving i skolen	Personlige egenskaper

Tabell 4. Hovedtema 2.

Steg fem i modellen er å gi temaene nye navn, og samtidig gi leseren en forståelse av hva temaene omhandler (Braun & Clarke, 2006). Av temaene som allerede var laget, ble noen sammensatt. Temaene ble dermed seende slik ut:

Tabell 5. Ferdigstilte temaer:

Hovedtema 1:

LÆRERE ER UENIGE I HVA SOM SKAL LÆRES I KROPPSØVINGSFAGET	
Lærere bruker begrepene danning og utdanning om hverandre	
Lærere har fokus på motoriske ferdigheter og helse.	Lærere har fokus på rasjonelle egenskaper

Tabell 5. Hovedtema 1.

Hovedtema 2:

LÆRERNES KOMPETANSE OG ERFARING PÅVIRKER PRAKTISERINGEN AV FAGET			
Innsats	Ferdigheter	Samarbeid / Fair-play	Kritisk tekning

Tabell 6. Hovedtema 2.

Forskjellen på mine to hovedtemaer er hvordan læreren praktiserer faget og hva hen fokuserer på i sin undervisning og vurdering av elevene, og hvilken bakgrunn læreren har av kompetanse. Disse temaene var med på å svare på oppgavens hovedspørsmål. Av det innsamlede datamaterialet, var det ikke alt som ble benyttet i denne oppgaven. Jeg benyttet meg kun av datamaterialet som jeg mente ville være gunstig for å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål. Hovedtemaene inneholder informasjon som omhandlet de forskjellige temaene og kodene ble hentet ut fra de spørsmålene som omhandlet læreren og hans fagforståelse av kroppsøvningsfaget (formål/ perspektiv). Dette vil videre bli utdypet i oppgavens resultatkapittel som vil være steg 6 i Braun og Clarke sin modell (Braun & Clarke, 2006).

### 3.2.9 Validitet og troverdighet

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for oppgavens troverdighet og validitet. Dette er for å gi leseren en tydelig og transparent opplevelse av min bevissthet rundt datainnsamlingen og analyseprosessen. Det vil først bli gjort rede for oppgavens validitet, deretter troverdighet. Validitet, eller oppgavens gyldighet omhandler i hvilken grad jeg som forsker, basert på mine resultater kan trekke slutninger om det jeg har satt meg som formål å undersøke. I denne oppgaven vil det omhandle kroppsøvningslærerens fagforståelse i kroppsøvningsfaget. Altså mine tolkninger av dataen (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten av studien er for å sikre at forskningens funn har sannhetsverdi, samt at dataen som er benyttet og innhentet er troverdig, sikker og etterprøvbart i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187; Gubba, 1985; Kvale et al, 2015, s. 275). For å kunne oppnå validitet for min studie, har jeg i dette kapitlet valgt å ha

tydelige beskrivelser av mine valg igjennom datainnsamlingen og analysen av den innsamlede dataen. Ved å være transparent vil jeg gjøre rede for både studiens styrker og svakheter. Dette er sentralt fordi det vil prege resultatene i min studie, samt tolkninger av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Ved at jeg har beskrevet mitt teoretiske ståsted, vil dette representere mitt grunnlag for de tolkningene og eventuelle konklusjonene jeg har gjort under analyseprosessen. Dette kan for eksempel være min bevissthet om å være nøytral under intervjuet, slik at jeg ikke påvirker læreren for mye under datainnsamlingen. På denne måten senkes mulighetene for at det oppstår situasjoner hvor læreren sier noe fordi de tror at det er noe jeg som forsker vil høre, men ikke er sannheten. Validiteten for denne studien vil derfor ligge i transkriberingen og analysen.

For at oppgavens validitet skulle opprettholdes gjennomførte jeg en presis og ordrett transkribering av intervjuene. Dette inkluderer også pauser, gjentakelser og tonefall til deltakeren, for å kunne tolke deres informasjon. Dette vil være sentralt for gjennomføring av analysen (Kvale et al, 2015 s. 212). Dette ville også ha betydning for hvilken del av datamaterialet som blir vist i oppgaven, ved benyttelse av sitater. Sitater som blir benyttet i oppgaven, er både for å vise deltakernes svar på de ulike spørsmålene, men også at jeg som forsker faktisk har spurt etter det som jeg vil undersøke (Pervin, 1984, s. 48).

Til slutt var jeg også bevist på åpenhet og nærhet rundt det fenomenet som skulle undersøkes for deltakeren. Dette er et viktig fortrinn i kvalitativ metode, ved at jeg som forsker også skal være klar over at mine observasjoner under intervjuet ikke er teorifrie grunnet mitt fagfilter. Som i tillegg til mine verdier, fordommer og kulturelle filter som kan påvirke både forskers valg av det som skal studeres, men også av hva som observeres (Ringdal, 2018, s. 248).

Oppgavens troverdighet, eller relabilitet handler om hvordan jeg som forsker argumenterer for troverdigheten gjennom redegjørelse av dataens utvikling gjennom forskningsforløpet (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har blitt gjort ved å grundig beskrive mine valg i min datainnsamlingsprosess slik at kvaliteten og viktigheten av mine funn blir i varetatt.

Igjennom mine beskrivelser av datamaterialet og forskningsprosessen har jeg jobbet for å være konkret og spesifikk. Det har vært sentralt for oppgavens troverdighet, at jeg har skapt et transparent bilde av hva som har blitt gjort i de ulike prosessene. Det vil være sentralt at jeg presenterer sitater fra intervjuamtale, eller mine observasjoner av deltakerens reaksjoner under intervjuet. Lydopptaket fra intervjuene skaper grunnlaget for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengige av mine oppfatninger, enn notater som er preget av mine



tolkninger. Dette vil være oppgavens primærdata. Utfordringen med denne type data, er at jeg som intervjuer kan inneha et forskerbias som kan påvirke intervjuobjektets respons, samt også min forståelse av denne responsen. Troverdigheten til oppgaven vil derfor både kunne knyttes til kvaliteten av den innsamlende dataen, men også vurderinger, og min anvendelse og videreutvikling av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 188).

## 4.0 Resultatkapittel

Som det presentert i oppgavens innledning, er studiens problemstilling: *«Hva preger kroppsøvingslærerens fagforståelse i steinerskolen, og hvor henter de sin fagforståelse fra?»*

og studiens forskningsspørsmål er: *«Hvilken rolle spiller steinerpedagogikken, kroppsøvingsfaglig kompetanse og tidligere erfaringer i deres praktisering av faget?»*.

I denne delen av oppgaven, ønsker jeg å presentere mine funn. Jeg har gjennom mine analyser kommet frem til to hovedfunn/ hovedtemaer i mitt datamateriale. Hovedtema én er: *“Lærerne er uenige i hva som skal læres i kroppsøvingsfaget”* og hovedtema to er: *“Lærerens kompetanse og erfaring påvirker praktiseringen av faget.”* Hovedforskjellen mellom teamene er dette: Hovedtema én gir et bilde på kroppsøvingslærerens fagforståelse i henhold til hva elevene skal lære i faget (se tabell 4.). Noen lærere fokuserte på elevenes danning, på utviklingen av elevenes rasjonelle egenskaper, deres medvirkning i undervisningen, demokratiske prosesser, samhandling og kritisk tenkning. Andre lærere i studien hadde det jeg karakteriserer som et utdanningsfokus i sin undervisning. Disse lærerne praktiserte kroppsøving med et tradisjonelt idrettslig preg med fokus på elevenes motoriske ferdigheter. Her var det også et større fokus på helse i en instrumentell forståelse, som aktivitet og forebyggende helsearbeid. Innunder hovedtema én kom det også til syne at deltakerne vektla elevens innsats, samarbeidsevne og fair play. Dette var også egenskaper som lærerne vurderte elevene etter.

Hovedtema to (se tabell. 5), derimot omhandler kroppsøvingslærerens kompetanse i faget. Dette handler om lærernes utdanningsnivå, deres kjennskap til steinerpedagogikken, om lærerne selv har erfaring med fysisk aktivitet og idrett, og lærerens personlige egenskaper. I denne delen av oppgaven var ulikhetene mellom lærerne i studien tydelig. Det var en dikotomi mellom lærere med og uten formell kroppsøvingsutdanning.

I den videre presentasjonen vil jeg gjøre rede for hovedtemaene mer utfyllende.

### 4.1 Lærere er uenige om hva som skal læres i kroppsøvingsfaget

#### 4.1.1 Elevenes danning eller utdanning:

Hva som skal læres i kroppsøvingsfaget, eller hva som er fagets formål viste seg igjennom min studie å være ulikt mellom de ulike lærerne. Lærernes uenighet omhandler hva den enkelte kroppsøvingslæreren mener er formålet med kroppsøvingsundervisningen og hvilke

perspektiv hen benytter seg av i undervisningen. I mitt arbeid med datamaterialet kom det til syne at kroppsøvingslærere på steinerskoler i Norge, mener at formålet med kroppsøvfingsfaget er livslang bevegelsesglede. Elevene skal igjennom introduksjon til ulike aktiviteter, bevegelsesmønstre og idretter blant annet tilegne seg og utvikle sine kroppslige ferdigheter og kunnskaper, samt jobbe med sosiale relasjoner med sine medlever. Besvarelsen til Kine gir et godt bilde av hva alle deltakerne svarte:

Kine: “[...] Å bidra til bevegelsesglede, gi kompetanse, kunnskap, ferdigheter, holdninger som gjør at en har lyst til å drive med fysisk aktivitet videre [...]”

Lærernes innsikt varierte. Noen nøyde seg med å si fasen «livslang bevegelsesglede», eller bruke andre generelle begreper som kunnskap eller ferdigheter. I intervjuet med Johannes, spurte jeg ham om hvorfor livslang bevegelsesglede var formålet med kroppsøvfingsfaget. Hans svarte; “[...] å bare vise hva som finnes av bevegelse og hvor gøy det kan være. Og at det ikke er noe sånn unaturlig del av livet, men at det bare er en sånn, en kilde til energi og glede”. Videre spurte jeg han om hans tanker rundt hva elevene skal lære i kroppsøvfingsundervisningen, hvor han svarte:

Johannes: “[...] jeg tenker at de skal få da en erfaring med et bredt spekter av idrett. Også tenker jeg at det er kjempeviktig å forholde seg til et lag [...] Jeg tenker at bevegelse og idrett er fine ting å ha med seg i livet og kan på en måte berike livet til alle [...]”

Johannes uttrykker at kroppslige ferdigheter og utvikling er sentralt i undervisningen. Dette kommer til uttrykk i hans svar som et idrettslig perspektiv. At elevene i kroppsøvfingsfaget skal besitte en kompetanse etter endt utdanning, som omhandler ferdigheter i ulike idretter. Videre i intervjuet med Johannes, kom det også frem at kroppsøvfingsfaget også skulle bidra til elevens helse. Dette utdypet han med kroppsøvfingsfagets sentrale rolle i dagens samfunn for barn og unge i henhold til lite aktivitet.

Johannes: “Nei jeg tenker det med sånn derre bevegelsesglede, så tenker jeg at det bare er på en måte litt sånn innlysende med tanke på at det er, at samfunnet vi lever i dag er så stillesittende og at innaktivitet er et så stort problem.”

Johannes var ikke alene om å nevne helse som en sentral del av kroppsøvningsfaget, Christoffer gjorde også det i sitt intervju. Da han ble spurt om hva som var formålet med kroppsøvningsfaget, svarte han: “[...] å skape en sunn sjel i et sunt legeme (småler)”. Dette syntes jeg var veldig spennende, fordi jeg så denne uttalelsen sammen med Rudolf Steiner sine teorier om hvordan elevens kroppslige, kognitive og sjelelige aspekter skal stimuleres i undervisningen. Videre utdypet han at formålet med kroppsøvningsfaget var:

Christoffer: “Er jo å skape sunne mennesker. Som er glad i fysisk aktivitet fordi det er viktig. For å holde kroppen i gang og hodet, fordi vi er skapt for bevegelse og ikke sitte stille. Ja, egentlig bare inspirere. Både pushe dem sånn at de blir svette og får beveget seg i løpet av en uke”.

Jeg forstår Christoffer sitt svar dithen at kroppsøvningsundervisningen kan gi elevene bedre helse gjennom å være i høy eller moderat aktivitet, og at gjennom undervisningen kan elevene oppnå det han beskriver som “en sunn kropp i et sunt legeme”, som for øvrig er en formulering som fra læreplaner fra mellomkrigstiden. Helsen til elevene er da sammen med fysiske ferdigheter i sentrum, og undervisningen blir praktisert ut fra et helseperspektiv. De andre intervjuene med de andre lærerne, uttrykte ikke på samme måte som Johannes og Christoffer at helse bare handler om det fysiske. De trakk også frem det psykiske perspektivet hos elevene. Kine uttrykker et eksempel på dette. Hun sier at dersom elevene blir utfordret og får kjenne på ubehag under trygge rammer, kan dette være med å skape mestring.

Kine: “[...] at det er meningsfullt i fellesskap og det er meningsfullt å bruke kroppen og at man blir glad av å bruke kroppen, det er bra for den fysiske, psykiske og sosiale helsen. Også tenker jeg at det har en overføringsverdi til andre deler av livet. Stå i ubehagelige situasjoner og det går fint, og at man må ikke være god på alt for å prøve det.”

Kine uttrykker videre at dette er noe som er særegent med kroppsøvningsfaget, at elevene er mye mer sårbare og “nakne” i kroppsøvningsundervisningen, fordi tilegnelse av ferdigheter skapes med kroppen. En kan derfor tolke det dit hen at kroppsøvningsfaget ikke bare er en arena for utvikling, læring og kroppslig helse, men også den psykiske. Kroppsøvningsfaget på steinerskolen kan dermed være med å utvikle den holistiske helsen til elevene.

Både Kine og Fredrik uttrykte i sine intervjuer at kroppsøvfingsfaget handlet om så mye mer enn kroppslige ferdigheter. De begge var opptatt i sin undervisning at elevene skulle få større ansvar og medvirkning. For Fredrik var det tydelig at kroppsøvfingsfaget kanskje i større grad også handlet om en balanse mellom utdanning og dannelse.

Fredrik: “[...] elevene skal da etter endt utdanning, skal vi si.. Være sånn bevegelsesmessig komplett [...]. Kunne ta vare på seg selv, og sin egen helse, og resurs, og kunne kritisk diskutere og reflektere rundt hva det vil si å være kropp da og hva er helse da”.

Fredrik var en av deltakerne som valgte å gå vekk fra den tradisjonelle kroppsøvfingsundervisningen, og benyttet seg av innovative aktiviteter og idretter som for eksempel pakor. Fredrik uttrykte gjennom sitt intervju at kroppsøvfingsfaget skulle være en arena hvor elevene skal lære om kropp og bevegelse gjennom kroppen. Også Kine snakket om elevenes læring gjennom kroppen, og hvordan elevene lærer å bruke kroppen sin i ulike situasjoner.

Kine: “[...] i det å øve, og tilegne seg ferdigheter med kroppen. Bli kjent med sin egen kropp, hvordan fungerer den, hvordan kan man lære noe, hva er det som skjer hvis jeg fortsetter å øve [...]”.

For at elevene skulle få til dette i undervisningen var Kine opptatt av hennes rolle som kroppsøvfingslærer. Hun mente at hennes rolle var sentral, i henhold til om elevene ville få utforske og prøve selv.

Kine: “[...] så elevene skal være aktive, og jeg er veileder. Og skal hjelpe de med å komme seg framover, men de må være aktive og ta ansvar for sin egen læring”.

Som det har blitt vist her, er det en tydelig ulikhet mellom lærerne med formell kroppsøvfingslærerutdanning og lærerne uten formell kroppsøvfingslærerutdanning, og hva de legger i fagets formål. Det betydde dog ikke at deltakerne hverken utelukket det dannelse eller utdanning, men at det ble vektlagt ulikt i deres undervisning. Det alle deltakerne hadde felles var at fysisk aktivitet, idrett og bevegelse kunne være med å oppnå fagets formål, samt at alle

lærerne var beviste om at faget var sentralt både for den kroppslige og psykiske helsen. Både Kine, Ole og Fredrik fortalte i sine intervjuer at for å legge rammene for en slik oppdagende og utforskende læring, var de nøye med å arbeide tett med fagets lærerplan, slik at de kunne ha god systematikk og oversikt over hva elevene faktisk skulle lære i kroppsøvfingsfaget.

Fredrik: “Men den er jo veldig førende for det arbeidet jeg gjør [...] så når jeg skal se at, okay neste periode nå skal min klasse ha et eget treningsprosjekt, så står det der hvilke kompetansemål det handler om, læringsmål som jeg og min kollega har sett for oss, også tar jeg og jobber litt temavis med den kan man si.”

Slik som Fredrik hadde Ole lignende metoder for sitt forarbeid med undervisningen, selv om de ikke underviste på samme skole. Ole var også opptatt av å benytte seg av den formelle læreplanen for å utarbeide sin undervisning.

Ole: “Selvfølgelig er den [læreplanen] sentral. Det er den som er utgangspunktet for det jeg gjør, men jeg er opptatt av at den ligger i bunn, så jeg er godt kjent med den på den måten at jeg tar utgangspunkt i planen, har kopiert den og tatt den fra hverandre i småbiter og spredt den utover, for se hvordan jeg kan dekke de ulike feltene.”

På denne måten skapte både Fredrik og Ole rom for at elevene kunne fordype seg i de forskjellige aktivitetene, samt skape rom for mestring og vekst for elevene. En kan derfor tolke at lærerne i den grad skaper rom for dybdelæring. Fredrik utdyper videre i sitt intervju, at han individualiserer noe av sin undervisning for at elevene. Dette gir en fagfordypning som også skal være morsomt for elevene.

Fredrik: “Elevene skal gjøre seg bevisst på at de synes at det er morsomt og interessant å holde på med bevegelse, og får liksom faglig fordypning, men får drive av personlig motivasjon”.

Andre av deltakerne valgte å ikke bruke lærerplanen like aktivt, men mente likevel at de hadde god oversikt over hva elevene skulle lære i kroppsøvfingsfaget. Lærerplanen ble brukt

til et verktøy for benyttelse i planlegging av undervisningen og i vurderinger av elevenes ferdigheter og utvikling. Johannes gir i dette sitatet uttrykk for en slik praksis:

Johannes “[...] Jeg leste igjennom kompetansemålene i starten av året, også føler jeg at jeg prøver å dekke det med innholdet jeg legger inn i løpet av året. Også ser jeg ikke så mye mer på den før jeg kanskje skriver noen vurderinger [...]”

Svarene viser at det er ganske stor ulikhet mellom de ulike deltakernes benyttelse av lærerplanen i arbeide. Noen av lærerne bruker planen aktivt i faget som et grunnleggende og veivisende dokument, mens andre mer som en faglig oversikt.

I forbindelse med fagfornyelsen i kroppsøvningsfaget ønsket jeg å spørre lærerne om deres forhold og holdninger til den nye lærerplanen. Lærerne ble spurt; “er det noe i lærerplanen til kroppsøvningsfaget ved steinerskolen, som de syntes var positivt eller negativt?” Flertallet var fornøyde med det nye styringsdokumentet, men noen hadde enkelte ting som de mente kunne ha en forbedring. Ole uttrykte i sitt intervju at kompetansemålene for svømming i kroppsøvningsfaget var for utydelige og lite konkrete. Dette kom opp flere ganger under intervjuet.

Ole: “[...] jeg opplever som en klar forbedring, en solid plan. Minus det jeg sa i sted, jeg vet ikke hva som skjedde med svømming og sånt, men det har jeg allerede nevnt.”

Kompetansemålene for svømming i henhold til andre kompetansemål i lærerplanen for steinerskolen har en vagere beskrivelse av læringsmålene enn KRO01-05. Der er kompetansemålene tydeligere, og det er dette Ole henviser til i sitatet over. I min analyse av lærerplanen for steinerskolen og KRO01-05 opplevde jeg ellers en stor grad av likheter mellom lærerplanen for kroppsøving i steinerskolen, og læreplanen for kroppsøvningsfaget i den offentlige skolen. Kine uttrykker også i sitt intervju, at hun sitter med den samme opplevelsen.

Kine: “Jeg synes at det er veldig bra at den er mer i tråd med kroppsøvningsfaget i 2022, at den ligner på den offentlige på mange punkter [...] litt kritisk til at den ... jeg

kunne egentlig bare tenkt meg å ha den samme lærerplanen som den offentlige skolen.”

At Kine nevner at hun kunne like gjerne ha hatt den offentlige lærerplanen for kroppsøvfingsfaget, er spennende. Videre i intervjuet ber jeg henne om å utdype dette: “Fordi den er utarbeidet av eksperter, og har gjennomgått mange endringer [...]” (Kine).

Videre i intervjuet uttrykker hun, at årsaken til en like gjerne kunne benyttet seg av KRO01-05, ligger i læreplanutviklingen. Som Kine viser i sitatet over, blir KRO01-05 utviklet av personer med meget høy kompetanse, og at planen blir redigert i flere omganger. Steinerskolens læreplan er utviklet av kollegiet ved Steinerskoleforbundet, noe som en kan si på mange måter er i tråd med Steiners ide om at læreren skal ha eierskap over det som skal undervises. Det dette forteller oss, er at utviklingsprosessen av læreplanen for steinerskolen kontra den offentlige er ganske ulik. Likevel har innholdet i planene på mange måter har likheter med hverandre.

I mitt analysearbeid kom det tydelig frem at forskjellene mellom hva lærerne mente var formålet med faget, lå i undervisningens “hvorfors” eller “hva”. Dette, handlet om læreren ført finner en idrett eller aktivitet hen ønsker å praktisere, for så å tilpasse dette til et av læreplanens kompetansemål. Eller om Læreren tar utgangspunkt i et av fagets kompetansemål, og derav finner en idrett eller aktivitet som får frem den ønskede kompetansen hos elevene.

Eksempelvis forteller Fredrik under sitt intervju: “tenke mer “hva skal elevene lære” og mindre “hva skal elevene gjøre”. Mine tolkninger av Fredrik sitt intervju, er at man som kroppsøvfingslærer på Steinerskole, ikke bare kan lære elevene ulike aktiviteter eller idretter. Men også implementere dannelsesperspektivet ved at aktivitetene eller idrettene er mer et redskap til hva elevene egentlig skal lære. Når det kommer til elevenes danning er min tolkning at alle lærerne i studien er opptatt av verdier, holdninger og normer som vi verdsetter i samfunnet. Eksempelvis er det å respektere hverandres ulikheter, la andre komme til ordet eller kommunikasjon. Likevel blir dette overskygget av et aktivitetsfokus hos noen. Mye tyder på at dette henger sammen med lærernes formelle utdanningsbakgrunn, som er noe jeg vil komme tilbake til under neste hovedtema.



Videre i dette hovedfunnet forsto jeg i arbeidet med analysen, at lærerens fagforståelse ikke bare handlet om at læreren fokuserte enten på danning eller utdanning, eller om hva de mente formålet med faget var. Det handlet også om hvordan de praktiserte undervisningen, og hva de så etter hos elevene. Hos elevene så de etter fysiske og sosiale ferdigheter, innsats, motivasjon, kritisk tenkning og samarbeid/ fair play. Jeg vil videre ta for meg disse ulike begrepene i oppgaven.

#### 4.1.2 Innsats i kroppsøvningsfaget

Det er sentralt for oppgaven og dens problemstilling, å trekke frem hva lærerne svarte om innsats. Dette var fordi jeg opplevde under intervjuene og analyseprosessen, at innsats ble fokusert veldig forskjellig av de ulike lærerne, og at de var uenige rundt innsatsbegrepets betydning for læring.

Innsats begrepet var noe som alle lærerne mente var en sentral faktor for at elevene skulle oppnå læring i kroppsøvningsfaget. Som vi vet, har kroppsøvningsfaget den egenart at kroppsøvningslæreren skal vurdere elevenes innsats. Dette var noe som alle lærerne i studien sa de gjennomførte. Konteksten rundt innsatsbegrepet i de ulike intervjuene, kom til syne ved at lærerne skulle besvare hva de vurderte i elevenes vurdering i kroppsøvningsfaget.

Datamaterialet viste i at ulike lærerne var uenige om hva innsatsens betydning hadde for elevens læring i kroppsøvningsfaget. Noen av deltakerne mente at innsatsen var sentralt for at elevene skulle erfare og lære å vise vilje, øve, ikke gi opp og “presse seg selv” i de ulike aktivitetene og idrettene som ble gjennomført i undervisningen. Dette var noe Christoffer uttrykte at han satte søkelys på i sin undervisning.

Christoffer: “Gjøre en god innsats (tenker seg om). Unnsett aktivitet, at man prøver og holder et høyt energinivå, også er det jo kroppsbeherskelse å få til de forskjellige aktivitetene. I hvilken grad man får noe til, det tekniske, ferdighetene og samarbeidet. Og følge instruksjon og på en måte vise en vilje til å forbedre seg, øve og trene for å bli bedre.”

Slik elevens innsats til læring blir fremstilt her, kan en tolke det dit hen at innsatsen til elevene blir sett i et ferdighetsperspektiv. Under intervjuet med Johannes, kom det også frem et lignende tankesett rundt innsatsbegrepet, hvor han beskriver at innsatsen ikke bare handlet om høyt aktivitetsnivå, men også elevens vilje.

Johannes: “[...] men jeg tenker i 50/50 da. Og det synes jeg egentlig er, er på en måte veldig riktig da. Og at det kanskje skulle vært sånn i flere fag [...] hvordan arbeidsprosessen og hvilken vilje man har til å sette seg inn i nye ting og sånt ...”

Det Johannes beskriver her, er ikke bare elevens vilje til læring, men at innsatsen til elevene skulle telle 50% av vurderingen i kroppsøvningsfaget.

I ulikhet med Johannes og Christoffer, viser Kine og Fredrik i sine intervjuer at innsatsen ikke handler om hvor mye elevene yter fysisk i undervisningen, men at innsatsen til elevene omhandler hvordan elevene tilegner seg ulike aktivitetene og idrettene, og hva elevene gjør hvis de opplever motgang. I Kine sitt intervju gjorde hun rede for at innsatsen til elevene handlet om mange ulike faktorer i kroppsøvningsfaget:

Kine:” [...] delta, gjennomføre ulike aktiviteter, bidra til å gjøre hverandre gode, reflektere over egen kompetanse, utvikling, gi og motta tilbakemeldinger, prøve uten å gi opp [...]”.

Kine viser her at betydningen av innsatsen for elevens læring handler både om kroppslig utvikling, sosiale ferdigheter og pågangsmot hos elevene. Innsatsen var derfor noe som alle lærerne både vektla og observerte etter hos den enkelte eleven, men som de oppfatter ulikt. Alle lærerne hadde også opplevelser med elever som ytet lav innstas i undervisningen, eller tydelig ikke trivdes i faget. Her var det også et skille på hvordan lærerne valgte å håndtere elever med lav innsats eller trivsel i undervisningen. Under intervjuet ble lærerne spurt om hva de som lærere gjorde, hvis det var elever som signaliserte dette. Kine svarte at hun var opptatt av tilrettelagt opplæring og elev/ lærer relasjonen.

Kine: “Det første jeg gjør, er at jeg prøver å finne ut av hvem det er som ikke har så godt forhold til faget. Det kan enten være sånn, å snakke med dem, kartlegge litt sånn i starten, men hvis jeg ser at det er noen som har skrevet da, i sånn enkelt spørreskjema, at de ikke liker faget. Så pleier jeg å ta de inn til samtale ganske kjapt [...]”.

Kine uttrykker at relasjonen mellom lærer og elev er sentral for å kunne tilrettelegge for gode opplevelser i faget og læring. Videre forteller hun: “Jeg opplever at det kan fungerer, så fort

de føler seg sett, og at jeg skjønner at det er så vanskelig, og de skjønner at jeg bryr meg og ser de, så prøver de litt og litt” (Kine).

I likhet med Kine, var Ole også opptatt av tett oppfølging av elever med lav innsats i faget. Han uttrykte i sitt intervju at han særlig så de elevene som opplevde usikkerhet, og var opptatt av å tilrettelegge for dem.

Ole: “[...] legge til rette for at aktiviteten som gjør at, det plutselig da er andre ferdigheter som kommer inn. Og ofte er det ikke den raskeste til å løpe, den raskeste til å drible som er flinkest til å klatre eller holde balansen oppå en ball, eller til å skape samholdet i en gruppe hvis du skal på en fjelltur eller krysse en stri elv [...]”.

Videre i intervjuet ga han også eksempler på hva han gjorde for å tilrettelegge sin undervisning for de elevene som følte seg utilpass i faget; “Jeg er opptatt av tilrettelegging. Jeg er opptatt av å legge inn handicap på dem som er flinkest for å kunne skape mulighet for flest mulige å være med” (Ole).

Johannes på den andre siden, kunne oppleve at det kunne være utfordrende med elever som er umotiverte for faget.

Johannes: “Mens at noen ikke liker timene, tror jeg at det ikke er så mye å få gjort så mye med. For eksempel hvis en skal trene til en løpedistanse og synes at det er pyton å løpe liksom.”

Lærerne viser gjennom sine svar, at de var bevisste rundt sine elevers holdninger til faget, og hvordan dette kunne påvirke deres innsats. Lærerne uttrykte også hvilken betydning innstasen til elevene kunne påvirke deres læring. Min opplevelse er at lærernes tolkning av innstasbegrepet henger sammen med deres perspektiv på undervisningen, og deres tidligere bakgrunn og utdanning.

#### 4.1.3 Ferdigheter:

Ferdigheter hos elevene var noe lærerne brukte som eksempler for å kunne se om elevene hadde utvikling i faget, eller elevenes ståsted (kroppslig) når de ble introdusert for nye aktiviteter eller oppgaver. Det var også en uenighet mellom lærerne rundt ferdighetsbegrepet. Noen av dem fokuserte i større grad på hvordan elevene tilegnet seg nye ferdigheter, og hvordan elevene over tid utvikler ferdigheter. Disse lærerne fokuserte også mye på

dybdeløring, motivasjon og vekst. Fredrik er en representant or dem som har et annet perspektiv på ferdigheter. Han velger å fokusere på dybdeløring for elevene: “[...] hvor planene er at vi skal gå litt i dybden på den, sånn at de faktisk skal få noe ut av den.” (Fredrik). Kine utdyper dette med at ferdigheter ikke kun handlet om kroppslige ferdigheter, men også om de sosiale.

Kine: “[...] Før var det med fokus på videreutvikling av ferdigheter, det står ikke noe om ferdigheter i kompetansemålene nå. Det blir nesten litt opp til læreren å bedømme hva ferdigheter er, men da må en også lese den [sammen med] formålet med faget. Der står det hva som er viktig, og det er ikke det idrettstekniske. Det er blant annet samarbeid og det å kunne øve over tid uten å gi opp, lære hvordan kroppen fungerer.”

Kine viser i sitt svar at kroppøvingfaget ikke bare legger til rette for den individuelle utviklingen hos elevene, men også den sosiale utviklingen. Hun peker også på at fagets formål ikke bare er det idrettstekniske, men i større grad både individuelle og sosiale ferdigheter.

For Johannes derimot, handlet ferdighetsbegrepet om tilegnelse og utvikling av ferdigheter konkret til aktiviteten eller rollen som eleven hadde i en idrett.

Johannes: “[...] Ting som handler om direkte ferdigheter i forskjellige øvelser. Og kan det være ferdigheter i ballspill, som kan både være tekniske, men også sånn hvordan man er som lagspiller.”

Disse funnene viser en dikotomi i materialet i forståelse av ferdighetsbegrepet. Lærerne snakker enten om at læring og tilegnelse av ferdigheter for elevene, er noe som skjer gjennom aktivitet og bevegelse, eller at elevene skal lære gjennom dybdeløring. Det siste tyder dannelsingsaspektet ved læring er det sentrale. Dette er det motsatte av at ferdigheter er noe som elevene viser gjennom aktiviteten som blir i timen. Min opplevelse, er at dette uttrykker at ferdigheter er noe som vises og vurderes fra økt til økt, og ikke over tid.

#### 4.1.4 Samarbeid eller fair play?:

I gjennomføringen av de ulike intervjuene la jeg merke til at lærerne vekslet mellom å benytte seg av samarbeid eller fair-play begreene. Det oppsto også situasjoner hvor lærerne benyttet seg av begrepene om hverandre, hvilket kan indikere på at det er lite bevissthet rundt begrepene. Dette sitatet illustrerer hvordan begge begrepene blir benyttet om hverandre: “[...] Samarbeid, synes jeg er en viktig faktor eller fair play synes jeg er en kjempeviktig faktor. Hvis vi snakker på et sånn helt overordnet nivå så er vi der.” (Ole)

Fair-play eller samarbeidsbegrepet var noe alle lærerne nevnte at de ønsket at elevene både skulle erfare, få kunnskap om og praktisere. Fredrik: “For eksempel at de skal øve på samarbeid, eller de skal lære seg å lære”. Flere av lærerne uttrykte at samarbeid og fair-play var sentralt i kroppsøvningsundervisningen, fordi elevene fikk erfaringer med å kunne samarbeide med andre mennesker og kunne forholde seg til regler i spill: “Fordi det gjelder alle. Den har overføringsverdi til at du driver med, det har overføringsverdi til det videre livet til eleven uansett hvem du er.” (Ole). Her er fair-play og samarbeid uttrykte som en del av den enkelte elevens dannelse. Lærerne uten formell kroppsøvningsutdanning benyttet seg av “fair-play” begrepet når de fortalte om elevens utvikling til å samarbeide med andre. ulikt uttrykte lærerne med formell kroppsøvningslærerutdanning at de benyttet seg av «samarbeid», hvor de vektla ansvarliggjøring av eleven og evne til å delta i fellesskapet ved å hjelpe hverandre. Kine forklarer at i hennes undervisning kommer samarbeidet til uttrykk på mange plan.

Kine: “[...] elevene underviser hverandre, de har veldig mye ansvar for egen undervisning og lærer bort til hverandre ... altså ikke bare å kunne jobbe sammen i grupper eller i aktiviteter, men også samarbeid i form av kommunikasjon og ansvarliggjøring”.

Hvordan lærerne tilrettelegger for en slik undervisning, og hvordan samarbeidsbegrepet med flere nyanser blir undervist vil bli utdypet i større grad videre i neste tema.

Til forskjell til noen av de andre deltakerne viser Kine hvordan samarbeid ikke bare kan komme til syne i undervisningen i selve aktiviteten. Det kan også være ansvarliggjøring av elevene og hvordan kommunikasjonen utspiller seg. Gjennom datasettet dannet det seg et tydelig mønster mellom de ulike lærerne som deltok i studien, hvor lærernes tidligere

erfaringer og formelle utdannelse i kroppsøvingsfaget tyder på å prege undervisningsperspektivet i kroppsøvingsfaget. Min opplevelse er at mønsteret er i tråd med hva lærerne har svart og uttrykte gjennom sine intervjuer, og er med å skaper et tydelig bilde av hva kroppsøvingslærere på steinerskolen baserer sin fagforståelse på.

#### 4.1.5 Kritisk tekning

Elevenes evne til kritisk tekning ble omtalt i intervjuet til tre av lærerne. Kritisk tekning ble beskrevet som elevenes evne til refleksjon og spørsmål til undervisningen slik Kine uttrykker det:

Kine: “[...] jeg opplever den mer som fenomenologisk, at det er de som skal erfare selv, at de skal reflektere over hvordan det er og hvordan de synes at det er å bevege seg på den måten, eller hvordan de kan bevege seg. Ja at de skal reflektere mer og bli bevisst over sine egne opplevelser [...]”.

Fredrik var også opptatt av elevens kritiske tekning, men uttrykte også at andre egenskaper som elevansvar og elevmedvirkning var elementer som han vektlegger i undervisningen.

Fredrik: “[...] Så ansvarliggjøre dem sånn at de kan innse at de kan være en ressurs for dem rundt seg, at de gangene vi faktisk har lagsport da, eller et eller annet tradisjonelt som de kan godt, at de ser litt rundt seg, klarer å gi tilbakemeldinger til andre elever, at de tar en leder rolle [...]”.

Fredrik viser her hvordan han benytter seg av elevene til å gi hverandre tilbakemeldinger, og samt gjør de beviste på hverandres ulikheter og evt. likheter i de ulike aktivitetene.

Christoffer fortalte også i sitt intervju at han benyttet seg av elevansvar. Dette kom frem på en mere implisitt måte. Det er derfor uklart om han var bevisst om dette har med kritisk tekning å gjøre. Han sa at han var opptatt av at elevene kunne være selvdrevne eller jobbe under induktive læringsforhold:

Christoffer: “[...] hvis jeg ser at de begynner å organisere seg litt, det er to baner ikke sant. Hvis jeg ser at på den ene banen så har de begynt å organisere seg litt på en annen måte enn jeg hadde tenkt.. I lag eller.. De varmer opp ikke, og begynner å spille. Så tenker jeg, så lar jeg dem gjøre det, fordi de har funnet ut av del selv [...]”.

En kan tolke dette som at han skaper rom for elevens opplevelse av eierskap til undervisningen, og at elevene kan få muligheten til styre selv.

## 4.2 Læreren:

I denne delen av analysen ønsker jeg, å formidle kunnskap om hva kroppsøvlingslærere mente var sentrale kompetanselementer og verdier i deres kompetanse, men også se hvordan deres tidligere erfaringer og formelle utdanning er med på å prege hvordan de oppfatter og operasjonaliserer den formelle læreplanen. Dette var for å se sammenhenger mellom med lærerens fagforståelse og deres bakgrunn. Andre sentrale elementer var utdanningsnivået hos lærerne og hvordan de reflekterer rundt møte mellom kroppsøvlingsfaget og steinerpedagogikken. Lærernes tolkninger av læreplanen, samt deres tidligere erfaringer, i form av om de har drevet med idrett som barn og ungdom og deres opplevelse av faget i egen skolegang, blir også behandlet i denne delen av oppgaven.

### 4.2.1 Utdanning:

Lærerne som deltok i studien, hadde variasjoner i formell utdanning i kroppsøvlingsfaget. De hadde også svært ulik utdanning og kjennskap til steinerpedagogikken. Tabellen under er for å skape en oversikt over hva de ulike lærerne har av utdanningsbakgrunn.

Tabell 7. presentasjon av deltakerens utdanningsnivå og bakgrunn.

<b>Deltaker:</b>	Steinerpedagogisk utdanning	Kroppsøvlingslærerutdanning	Bakgrunn
<b>Johannes</b>	Bachelor		Tidligere elev i steinerskolen
<b>Kine</b>	Ett års studium	Lektor	Tidligere elev i offentlig grunnskole
<b>Christoffer</b>			Tidligere elev i steinerskolen
<b>Fredrik</b>		Lektor	Tidligere elev i steinerskolen
<b>Ole</b>	Ett års studium	Ett års studium	Tidligere elev i offentlig grunnskole

Et av spørsmålene som lærerne ble stilt under intervjuet var: *Hva tenker du er sentrale verdier og elementer i kroppsøvlingslærerens kompetanse?*

Alle lærerne nevnte personlige egenskaper som godt menneskesyn, god til å kommunisere med andre, være glad i aktivitet og idrett, være en tydelig leder og være systematisk. Ole uttrykket det:

Ole: “[...] Være veldig våken på hva som skjer i elevgruppen. Altså lese signal hos elever, lære seg “blikking”, lære seg den nonverbale kommunikasjonen som foregår. Evne og vilje til selv å gå ut, utfordre egen komfortsone.”

Johannes svarte at lærerens egne idrettslige og kroppslige ferdigheter var sentrale verdier og elementer for læreren, dette begrunnet han med at læreren blir som et slags øvlingsbilde for elevene.

Johannes: “[...] også må jo læreren da kjenne til et vidt spekter av idretter og beherske de, å gå foran. Også er det faktisk ganske viktig i og med at kroppsøvlingsfaget er ikke en sånn time hvor en sitter bak en pult, at man har en veldig sånn, at lærerne kan være sånn tydelig og streng også [...]”

Det som kom frem som et spennende funn i denne delen av datasettet, var at kun en av lærerne nevnte at lærerens utdanning var viktig og sentral for å kunne undervise i kroppsøvlingsfaget.

Fredrik: “Nei det er jo, først og fremst en god forståelse av fagets målsetning og verdi, og hvorfor har vi faget i grunnskolen alle i Norge har dette faget i tretten år. Også tenker jeg at det er viktig at man har riktig faglig kompetanse.”

Hvorfor de andre deltakerne valgte å ikke nevne lærerens utdanning, er usikker. Likevel syntes jeg dette var spennende med tanke på at det i dag blir krav om femårig utdanning for læreryrket, samt at det var diskusjoner om kroppsøvlingsfagets plass i skolen, og at de nye styringsdokumentene nylig var innført.

Et annet funn i stue var at det ikke tilbys kroppsøvlingslæreutdanning ved Steinerhøgskolen for steinerskolelærere. Dette bekrefter Johannes i sitt intervju- Han selv er utdannet fra



Steinerhøgskolen; “Ja, altså er jo ikke det et studium som finnes” (Johannes). Dette var funnet var noe jeg ønsket å etterprøve, så jeg tok kontakt Steinerhøgskolen i Oslo. De bekreftet at utdanning for kroppsøvingslærere ikke tilbys hos dem. Det betyr at alle kroppsøvingslærere på steinerskolen som er utdannet, må få sin kompetanse fra andre høgskoler eller universiteter.

#### 4.2.2 Steinerpedagogikken

Av lærerne som deltok i denne studien, var det tre som hadde utdanning fra Steinerhøgskolen. Under intervjuene spurte jeg lærerne om de hadde kjennskap til Bothmer- gymnastikken. Dette ønsket jeg å få et innblikk, for som det ble presentert i teoridelen av oppgaven, skapte Bothmer undervisningsmetoder for ulike bevegelser og aktiviteter på steinerskolen i kroppsøvingsfaget.

Nesten alle av lærerne hadde hørt om Bothmer og hans metoder, men ingen hadde kurs eller praktiske erfaringer med metodene. Det kom frem i Johannes sitt intervju at Steinerhøgskolen heller ikke har kurs hvor lærerstudentene får undervisning i Bothmer- gymnastikken; “[...] det eneste er at det blir nesten sånn Bothmer- gymnast, men da tror jeg en må dra til Tyskland.” (Johannes). Trolig har dette ha sammenheng med at det ikke utdannes kroppsøvingslærere ved Steinerhøgskolen.

Ole var den eneste som hadde god kjennskap til Bothmers sine metoder, og mente at hans kunnskap og metoder kunne være givende for undervisningen i kroppsøvingsfaget. Han var noe mer usikker på om metodene ville bli benyttet selv om lærere fikk tilbudet slik utdanning. Han mente at det er høy kvalitet på Bothmer- gymnastikken, at den er velfundert, men det er manglende interesse for å benytte den. Dette var et spennende funn, så jeg spurte videre om hvorfor ikke Bothmer ville bli benyttet. “[...] Det er høy kvalitet på det, det er velfundert, men folk er vant med noe annet, at det flyr på siden [...]”. (Ole).

Ole mente at trolig ikke ville benytte seg av andre undervisningsmetoder en det de allerede gjør, noe som kan ha sammenheng med lærernes mangelfulle utdanning i kroppsøvingsfaget og dermed evne til å tilpasse og tilegne seg endringer eller nye undervisningsmetoder.

Videre i intervjuet ønsket jeg å få et bedre innblikk i lærernes kunnskap og erfaringer fra steinerskolen og med steinerpedagogikken. Lærerne ble derfor spurt om hva tenker du er ulikt eller likt med kroppsøvingsfaget på steinerskolen kontra den offentlige skolen. Det de først og

fremst trakk frem var rammebetingelsene rundt undervisningen. Det er mange steinerskoler som ikke har tilgang på gymsal, og undervisningen må derfor være ute mesteparten av året. Dette ble uttrykte av flere av lærerne at mangel på gymsal påvirker undervisningen mye, både i henhold til hvilke typer aktiviteter som kan benyttes, men også hva skolen har av tilgang på utstyr. Flere opplevde dette som en utfordring, slik som Ole:

Ole: “[...] Ut ifra det som jeg har opplevd, så er forskjellen tilgangen til utstyr og rom [...] Her må vi gå i to til fem kilometer for å ha en sal, og det påvirker den muligheten til å ha å være i bevegelse, det påvirker variasjonsmuligheter som en har. Så det, ja det er en viktig faktor [...]”

Andre forskjeller mellom den offentlige skolen og steinerskolen, var hvordan kroppsøvingsundervisningen henger sammen med elevens utvikling og stadier. Johannes uttrykte dette i sitt intervju:

Johannes: “[...] At det er tenkt sånn utviklingsdidaktisk, Det synes jeg er en veldig fin tanke, og at det ikke skal være sånn, at det skal på en måte fram til en viss alder være mer lekende enn kompetitivt. Så skal man igjennom de forskjellige epokene med liksom med Hellas og Roma og sånt [...]”

Det Johannes beskriver her, er hvordan kroppsøvfaget blir en del av det tverrfaglige i steinerskolen- hvordan lærerplanen og lærernes praksis kan skape sammenhenger og tråder i elevenes læring. Dette som han beskriver her, er det jeg selv opplever som den største forskjellen mellom steinerskolen og den offentlige skolen.

Fredrik trakk også fra at det er paralleller mellom lærerplanen for kroppsøvfaget i steinerskolen og den offentlige skolen. Han utdypet dette med at lærerplanene for de to skolene er ganske like. Mange av kompetansemålene som ligner på hverandre, og at læringsmålene for en stor del er de samme. Han poengterte at med en nyorientering av kroppsøvfaget gjennom fagfornyelsen, mente han at det kunne være mulig med større gehør for det på steinerskolen enn i den offentlige. Dette ble begrunnet med at han hadde en opplevelse av at den nye læreplanen både for den offentlige skolen og steinerskolen lå mer i tråd med steinertradisjonen

Fredrik: “[...] man har lenge hatt en tanke om at skolen skal være allmenndannende ... [Det er] Viktig å utdanne kroppen og bevegelsen. I tillegg til det kunstneriske, i tillegg til det intellektuelle. Og at den forståelsen er så dyp og grunnelegende i steinerskolen da, så jeg kan se for meg at det vil være enklere å implementere en sånn lærerplan der.”

Jeg spurte derfor om han kunne utdype hvorfor han trodde det var slik:

Fredrik: “For det første fordi i steinerskolen har lenge hatt ideen om dybdelæring, lenge hatt ideen om å ta utgangspunkt i erfaring, og man har lenge hatt en tanke om at skolen skal være allmenndannende og at det er viktig å utdanne kroppen og bevegelsen. I tillegg til det kunstneriske, i tillegg til det intellektuelle [...]”.

Fredriks svar kan likevel ikke generaliseres til alle steinerskolene i Norge. Gjennom Intervjuene fikk jeg opplevelsen av at steinerskolene er svært autonome og utrolig forskjellige, hvilket indikerer at undervisningen og lærernes tolkning av læreplanen vil være ulik.

#### 4.2.3 Tidligere erfaringer:

Dette temaet omhandler lærernes tidligere erfaringer med kroppsøvfingsfaget eller om de har drevet med idrett eller annen fysisk aktivitet. Alle lærerne i denne studien forteller at de har vært fysisk aktive eller bedrevet med idrett siden de var barn, og har tatt med seg noen av aktivitetene eller idrettene inn i voksenlivet. Dette er med å skape et bilde av at alle deltakerne har vært opptatt av kroppslig bevegelse, og fremdeles er det.

Når det kom til erfaringer med kroppsøvfingsfaget i egen skolegang, var det tydelig at det var forskjellige opplevelser. Noen av lærerne syntes at kroppsøvfingsfaget var favorittfaget på skolen, særlig hvis det ble praktisert som en mer tradisjonell idrettslig undervisning.

Aktiviteter som fotball, utholdenhetstrening og styrketrening var noen av aktivitetene som ble nevnt som favoritter blant flere. De lærerne som hadde trivdes godt med kroppsøvfingsfaget, formidlet også at det er mye fra sine lærere som de har tatt med inn i egen undervisning.

Eksempelvis fortalte Johannes at han selv var opptatt å være deltagende i undervisningen, både gjennom engasjement, men også i selve aktiviteten.

Johannes: “Jeg likte når læreren hadde en skikkelig ordentlig time. Hvor vi kanskje hadde litt teknikk, og hvor læreren var delaktig og ga tilbakemeldinger, og dømte. Og var skikkelig med da. Og det har jeg alltid prøvd å tenke på, at jeg skal være veldig delaktig og liksom.. (tenker seg om).. I ballspillene og når de gjør ting, eller hvis de løper, så løper jeg med og sånt”.

Johannes uttrykker i sitt svar at han både ser til sin egen kroppsøvingslærer som inspirasjon, og at han underviser i aktiviteter som han synes er gøy. Johannes uttrykte gode erfaringer fra egen skolegang og kroppsøvingsundervisningen. Christoffer fortalte også at han velger å praktisere aktiviteter og idretter som han opplever at han mestrer selv.

Christoffer: “...at jeg gjør de tingene som jeg brenner for mer, [heller] enn de tingene som jeg ikke kan.”

For andre av lærerne var det ikke slik at alle som hadde like gode erfaringer med kroppsøvingsfaget som Johannes:

Kine: “Grusomt ... (småler).. Det var skikkelig gym, profesjonell gammeldags gym. Med en ufaglært lærer. Det var løpstester, og kun hjørnefotball og ... Det var ting jeg ikke var god på, så da fikk jeg følelsen at det jeg ikke var god på, at jeg er ikke er god til å bruke kroppen min, jeg får det ikke til.”

Kine mente at årsaken til at dette var hennes opplevelse av kroppsøvingsfaget, handlet om at undervisningen manglet variasjon, og at den var lagt opp etter de elevene som var sterke i de tradisjonelle idrettsaktivitetene i faget. Kroppsøvingslæreren hadde et større fokus på aktiviteten enn på læring. Kine bruker sine egne opplevelser fra faget og læreren og har valgt å ta tak i egen undervisning, for å ikke gjenskape den undervisningen hun selv var ukomfortabel med som elev.

Kine: "... nei jeg har lyst til å gjøre det til et fag for flere. Jeg tror fagfornøyelsen egentlig, og alt det en har lært på studiet, og alt som har kommet frem i fagfornøyelsen at det er et fag som fokuserer mye mindre på idrett og mer på utforskning og alternative bevegelser og.. Egentlig ja, går litt vekk fra prestasjoner og måling."

Fredrik var også bevist på sine egne erfaringer fra egen skolegang, og hvordan dette kunne påvirke hans undervisning.

Fredrik: "Jeg husker i lærerutdannelsen, så brukte vi våre egne erfaringer aktivt for å forstå, eller å unngå å falle i den fellen at vi reproducerer det vi har lært".

Både Fredrik og Kine har formell kroppsøvingslærerutdanning. De viste bevissthet om hva elevene skal lære i kroppsøvingsfaget, og hva de kan gjøre for elever som opplever lav mestring og tilfredshet i undervisningen. Kommunikasjonen og relasjonsbåndet med elevene ble uttrykt som sentralt for å kunne tilrettelegge på en god måte for elevene. Lærerne med formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykte også at lærerens faglige utdanning vil være sentralt for hvordan hen operasjonaliserer sin undervisning.

Lærerne i denne studien uten formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykte gjennom sine svar at de benytter seg i større grad av et undervisningsopplegg som de selv opplever som gøy, eller som de selv mestret. Lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykte også at relasjonen mellom lærer og elev er sentralt for elevenes læring, men uttrykte også at det kunne oppleves utfordrende med elever som hadde lav motivasjon i faget.

Oppsummert viser datamaterialet også at lærernes tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget og idrett eller annen aktivitet, påvirker undervisningen ved at det enten reproduseres eller nyskapes, avhengig av nivå på formell kompetanse.

Denne delen av oppgaven har jeg redegjort for datamaterialet i min studie. Videre vil oppgaven bevege seg inne på diskusjonsdelen og konklusjonsdelen av oppgaven.

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere mine funn lys av oppgavens teoretiske perspektiv på tvers av mine hovedtemaer. Goodlads læreplanteori blir brukt som en linse jeg ser steinerpedagogikken gjennom. Derfor blir Rudolf Steiner sine teorier å betrakte som ideenes lærerplan, og jeg vil se hvordan disse ideene blir materialisert i den formelle lærerplanen i steinerskolen, og hvordan lærerplanen blir operasjonalisert av kroppsøvingslærerne. Ved å benytte meg av Goodlad (1979) sin lærerplan teori med fokus på det institusjonelle nivået og den oppfattede, samt den operasjonaliserte lærerplanen, ønsker jeg oppnå en dypere forståelse lærerens operasjonalisering og oppfatning av lærerplanen, samt deres fagforståelse av kroppsøvingsfaget.

Som det ble presentert i resultatdelen av oppgaven, viser mine funn at lærerens utdanningsbakgrunn og tidligere erfaringer påvirker lærernes fagforståelse og praktisering av kroppsøvingsfaget. I mine data kom det til syne at det er forskjeller mellom deltakerne og hva de legger i de begrepene; innsats, ferdigheter, samarbeid og fair-play, og kritisk tekning. Det ble et tydelig skille mellom lærerne og deres forståelse av begrepene, og hvordan de opplever at begrepene blir praktisert i deres undervisning. Det er derfor nærliggende å tro at lærerens tidligere erfaringer og utdanningskompetanse kan være årsaken til en så ulik opplevelse av operasjonaliseringen av læreplanen for kroppsøvingsfaget og lærerens fagforståelse. Dette kapitlet vil derfor begynne med å se nærmere på dette.

### 5.1 Lærere med formell kroppsøvingslærerutdanning og lærere uten formell kroppsøvingslærerutdanning:

Som det har blitt gjort rede for i teoridelen av oppgaven består Goodlad (1979) sin læreplanteori av ulike nivåer hvor det blir tatt beslutninger i lærerplanprosessen (Goodlad, 1979). For å kunne forstå lærerne i denne studien sine tolkninger av lærerplanen, og hvordan de praktiserer planen i sin undervisning vil jeg benytte meg blant annet av den oppfattede og operasjonaliserte lærerplanen. Den oppfattede lærerplanen er hvordan den enkelte læreren tolker og oppfatter læringsmål og fagets formål i lærerplanen (Goodlad, 1979). Den oppfattede læreplanteorien ønsker jeg å benytte meg av, for å se lærernes utsagn opp mot de ulike begrepene: innsats, ferdigheter, samarbeid/ fair-play og kritisk tekning. Jeg vil benytte meg av den oppfattede læreplanen til Goodlad (1979), for å kunne analysere lærerens tolkninger og oppfatninger av de ulike begrepene, og videre opp mot den formelle læreplanen

for steinerskolen i kroppsøvingsfaget. Det viser seg at lærerne tolker og oppfatter de ulike begrepe svært ulikt, og derav også preger operasjonaliseringen av læreplanen i deres undervisning. Jeg vil derfor benytte meg av Goodlad (1979) sin operasjonaliserte læreplanteori, for å kunne analysere årsaken til at lærerne gjennomfører undervisningen som de gjør.

Goodlad (1979) beskriver at lærerens kompetanse vil være en pregende faktor på hvordan læreren vil oppfatte og operasjonalisere læreplanen. Lærerens kompetanse kan en også trekke til Hovdenak & Wiese (2017) benyttelse av begrepet fronesis, at lærerens kompetanse er sentral for deres praktiske kunnskap i møte med elevene og undervisningen i kroppsøvingsfaget (Hovdenak & Wiese, 2017). Den kan derfor tyde på at lærerne i denne studien, har en ulik oppfattelse og operasjonalisering av de ulike begrepne, fordi det er en betydelig forskjell i deltakernes formelle kroppsøvingsutdanning.

Som det har blitt presentert i denne oppgaven, trådte fagfornyelsen for steinerskolene i Norge i kraft i oktober 2020. Den formelle læreplanen og læringsmålene for kroppsøvingsfaget har fått endringer siden den forrige lærerplanen fra 2007. Ved at deltakerne i denne studien operasjonaliserer begrepene så ulikt kan i sees i sammenheng med Christiansen et al (2019) sine beskrivelser av hvordan læreren må tilegne seg nye omgivelser, eller omsette seg både kunnskapsmessig og i praksis (Christensen et al, 2009). Kroppsøvingslæreren må dermed tilpasse seg ved å få en ny forståelse og erfaringer i henhold til nye ideer, tiltak, organiseringer eller implementeringer i faget som blir beskrevet i fagfornyelsen (March & Olsen, 2009, s. 3). Lærerne gjennomfører det de mener er hensiktsmessig for seg selv i den bestemte situasjonen, basert på deres valg av hva som oppleves riktig, forventet og legitimt. Ved at situasjonen som den enkelte læreren skal beslutte, ofte oppstår i klasse rommet eller i gymhallen, viser dette hvor viktig det institusjonelle nivået i Goodlad (1979) sin læreplanteori er. Årsaken til viktigheten av det institusjonelle nivået er fordi det skjer sammen med eller tett opp på elevene. Lærerens rolle er plassert mellom elevene og det som samfunnet forventer at skal bli undervist i skolen (Goodlad, 1979). En kan derav også se viktigheten av lærerens praktiske kunnskap, i møte med de nye endringene i kroppsøvingsfaget etter en fagfornyelse. For derav å kunne ha kompetansen til å operasjonalisere en undervisning som er i tråd med de nye læringsmålene.

Ulikhetene i rolleforståelsen mellom lærerne i denne studien, kom til syne gjennom deres

forståelse og opplevelse av praktiseringen av begrepene; innsats, ferdigheter, fair-play og kritisk tenking. Ved å benytte Goodlad (1979) sin teori ønsker jeg å belyse forskjellene mellom deltakerne, og hvorfor deres forståelse er så splittet.

Jeg vil først diskutere rundt ferdighetsbegrepet.

## 5.2 Lærerens forståelse av elevens ferdigheter:

I min studie kom det frem at ferdigheter var en kompetanse som kroppsøvingslærerne fokuserte på i sin undervisning. Dette kom til syne gjennom hva lærerne mente at elevene skulle lære i kroppsøvingsfaget, altså deres utdanning.

Lærerne uten uformell kroppsøvingsutdanning formidlet at de praktiserte en idrettslig og tradisjonell undervisning. Deres utsagn vektlegger høyt aktivitetsnivå og tilegnelse av nye idretter eller aktiviteter, noe som igjen ble begrunnet med et forebyggende helseperspektiv. Utsagnet livslang bevegelsesglede ble av lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning oppfattet som behovet for å ivareta god fysisk helse etter endt skolegang. Altså et instrumentelt motiv for bevegelsesglede. Dette er et motiv som Krik (2010) advarer mot i sine framtidsscenarioer for kroppsøvingsfagets utvikling og posisjon i samfunnet. Dette er en reduksjonistisk fagforståelse som kan føre til at kroppsøving som fag forsvinner fra lærerplanen som et undervisningsfag (Kirk, 2010). Lærernes praktisering av en slik undervisning handler om deres tolkninger av formålet med faget, og hvordan de derav velger å operasjonalisere den. Dog er et ensidig fokus på denne formen for praktisering snever når en ser det i lys av den formelle læreplanen i steinerskolen. Denne formen for et instrumentelt fagsyn stemmer ikke overens med den formelle læreplanen i steinerskolen (Steinerskoleforbundet, 2020). Fordi kroppsøvingsfaget ikke bare skal utvikle elevens kunnskap om helse eller aktiviteter, men gjennom aktiviteter og ulike idretter skape erfaringer og kunnskaper som de tar med seg etter endt skolegang. Dette skal oppnås i tråd med elevens utviklingsfaser, hvor flere av elevenes sanser skal bli stimulert, samt samarbeid og sosiale prosesser (Steinerskoleforbundet, 2020; Stockmeyer, 2015).

I intervjuene med lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykker de at de baserer sin undervisning på aktiviteter som de opplever at de selv mestrer. Dette tyder på at lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning begrunner sin operasjonalisering av læreplanen på andre elementer enn den formelle læreplanen. En kan tolke det dit hen at deltakerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning dermed velger å ikke fornye sin undervisning ved en



fagfornyelse av kroppsøvningsfaget, fordi de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Det ble presentert i oppgavens resultater, at en av lærerne mente at Bothmer- gymnastikken ville være et solid bidrag til kroppsøvningslæreres kompetanse, samt i undervisningen. Læreren uttrykte dog at selv om lærere ville bli tilbudt utdanning i Bothmers metoder, ville de ikke bli benyttet. Årsaken for at lærere ikke ville benytte seg av Bothmer- gymnastikken, er fordi at de trolig heller vil benytte seg av et undervisningsopplegg som de allerede mestrer. Dette støtter under Goodlad (1979) sine teorier om viktigheten av lærerens kompetanse, til å oppleve mestring når det oppstår endringer eller nye tilskudd til undervisningen.

De lærerne i studien som hadde formell utdanning i kroppsøvningsfaget viste derimot i sine utsagn, at det ikke var idrettslige ferdigheter som var i fokus i deres undervisning. Deres opplevelse av egen undervisning fokuserte på å legge til rette for kroppslig læring, samarbeid og sosiale relasjoner, samt å gi eleven ansvar og dybdelæring. En kan tolke det dit hen at deltakerne med formell kroppsøvningslærerutdanning vektlegger en ferdighetsforståelse som er mer i tråd med steinerpedagogikken og den formelle læreplanen. Elevens dybdelæring la lærerne til rette for, ved å skape muligheter for en tverrfaglig praksis mellom de ulike fagene. Eksempelvis når elevene på 5. trinn har om Antikken Hellas i historie, står det beskrevet i kompetansemålene for kroppsøvningsfaget at elevene skal praktisere de greske grenene i friidrett (Steinerskoleforbundet, 2020).

Å benytte seg av en slik tverrfaglig undervisning legger et utgangspunkt for flere aspekter ved læring hos elevene. Dette legger til rette for at læring skjer gjennom å arbeide sammen med andre, og med kroppslig, samt individuell utvikling, slik det blir beskrevet i den formelle lærerplanen for Steinerskolen:

«... intensjonen er at elevene skal oppleve, erfare og reflektere over kroppens muligheter og grenser, og det skal bidra til at elevene blir godt kjent med og utvikler respekt for egen kropp. (...) Faget byr på mange muligheter for å oppleve læringsmiljøets mangfold, se hverandres styrker og begrensninger og arbeide mot felles mål» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Lærerne med formell kroppsøvningslærerutdanning var derfor mer i tråd med den formelle lærerplanen, ved at elevens utdanning og dannelse blir ivaretatt (Steinerskoleforbundet, 2020). Ved en slik praktisering av kroppsøvningsfaget blir Steiner (1986) sine ideer for faget operasjonalisert. At elevene blir møtt i den utviklingsfasen de står i, med sine forutsetninger

og både får erfaring kroppslig, sjelelig og kognitivt (Steiner, 1986; Souza, 2012). Her kan en kjenne igjen Rudolf Steiner sine teorier om elevens 7- års faser og de fire vesensledd (Steiner, 1986; Mathisen, 2011). Ved at deltakerne med formell kroppsøvingstudanning mestrer å se elevene individuelt i deres ulike faser, og derav velger å ta utgangspunkt i hva elevens læring kroppslig, teoretisk og sine forutsetninger. Er dette i tråd med den formelle læreplanen og Steiner (1980b) sine teorier og grunntanker (Steinerskoleforbundet, 2020; Steiner;1980b). Lærerens kompetanse i henhold til praktisk kunnskap, viser hvordan læreren med tilstrekkelig kompetanse vil kunne møte elevene i deres faser og prosesser i de ulike klassetrinnene og aktivitetene i undervisningen (Hovdenak & Wiese, 2017).

Mine funn viser her at skillet mellom lærerne med og uten formell kroppsøvingslærerutdanning, ligger i deres beskrivelser av egen praksis. Utdanning, forstått som tilegnelse av aktiviteter og idretter, står i fokus for de uten formelle kvalifikasjoner. De som har formell kroppsøvingslærerutdanning har et større fokus på danning, forstått som erfaring og utvikling av sosiale ferdigheter, kroppslige ferdigheter og kunnskaper. Det er nærliggende å anta at lærernes utdanning påvirker hvordan de velger å operasjonalisere den formelle læreplanen i sin undervisning. Dette tyder på at formell kroppsøvingstudanning ser ut til å gi lærerne et bedre grunnlag for å forstå Steiners ideer og den formelle læreplanen. Det tyder også på at formell faglig utdanning i kroppsøving er viktigere for lærerne i denne studien enn hvorvidt de har steinerpedagogisk utdanning og erfaring eller ei (se tabell. 7).

Videre vil jeg diskutere rund elevenes innsats.

### 5.3 Innsats begrepet:

Innsatsbegrepet var noe alle lærerne snakket om i sine intervjuer. Igjen var det en forskjell mellom de med utdanning i kroppsøving og de som manglet denne formelle kompetansen. De uten formell utdanning i kroppsøvingfaget uttrykte i sine besvarelser at innsatsen til elevene handlet om deres fysiske ytelse, og om de ble svette og slitne. Utsagnet «en sunn kropp i et sunt legeme» ble nevnt under intervjuet med en av lærerne. En kan tolke det dit hen at innsatsbegrepet blir praktisert i et helse- og treningsperspektiv, som kan henger sammen med lærerens tidligere utsagn om at elevens ferdigheter i faget. Lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykte også at innsatsen handlet om hvordan elevene var som

lagspillere og forholdt seg til regler ved spill. Elevenes innsats handler derav også om elevens evne til sosialisering og kommunikasjon. Det er verdt å merke seg at lærerne ikke nevnte noe om at elevene i andre settinger i undervisningen skulle praktisere disse sosiale ferdighetene. Lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdannelse derimot, uttrykte at innsatsen til elevene ikke bare handlet om hvor mye de fysisk yter i undervisningen eller elevenes tilstedeværelse. Innsatsen til elevene handlet om danning og individuelle utvikling i faget. De snakket både om hvordan elevene utviklet seg individuelt, men også hvordan de utviklet seg sosialt med sine medelever. Dette eksemplifiserte lærerne med egenskaper som; å gjøre hverandre gode, gi og motta tilbakemeldinger i de ulike aktivitetene, møte på motstand og lære seg å øve. Elevene skulle oppdage og utvikle individuelle metoder gjennom undervisningen, for å utvikle egen kompetanse. Denne formen for praktisering av faget henger også veldig godt sammen med Steiner sitt dannelsesperspektiv og den formelle læreplanen (Steiner,1978; 2011; Steinerskoleforbundet, 2020).

«Faget byr på mange muligheter for å oppleve læringsmiljøets mangfold, se hverandres styrker og begrensninger og arbeide mot felles mål. Elevene får trening i å akseptere at vi er ulike, at vi mestrer på ulikt nivå og på ulike områder. Gjennom mange forskjellige aktiviteter skal faget stimulere til samarbeid og felleskap mellom elevene.» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 274).

Undervisningen skal også utvikle elevene både kroppslig, sjelelig og gjennom emosjonelle forhold, og sosialt (Easton, 1997). Kroppsøvlingsfaget kan en derfor trekke til Steiners (2011) ideer om den holistiske helseutviklingen til elevene (Steiner, 2011; Steinnes, 2017). Ved at det er mange fenomener som sammen skaper læring og danning (Steiner,1980a). Her ser en også hvordan lærerplanen er i tråd med Steiner sine grunntanker og ideer for pedagogikken og undervisningen (Steiner,1980a). Dette blir beskrevet i den formelle lærerplanen i Steinerskolen under «formål og perspektiv» for kroppsøvlingsfaget:

«Kroppsøving kan gi elevene opplevelser av hvordan kropp og sinn hører sammen og påvirker hverandre gjensidig. Faget kan dermed bidra til forståelsen av at helse er et helhetlig og sammensatt fenomen der kropp og sjel, sosial trygghet og tilfredshet spiller sammen» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 273).

Kroppsøvningsfaget kan en derfor trekke til den holistiske helseutviklingen til elevene. Ved at det er mange fenomener som sammen skaper læring og danning (Steiner,1980b; Nome, 2019).

Videre i oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan lærerne i studien bruker fair-play og samarbeidsbegrepene, før jeg avslutningsvis tar for meg hva de sier om kritisk tekning.

### 5.3 Fair-play eller samarbeid?:

Fair-play og samarbeids begrepet handler om hva lærerne vektlegger eller fokuserer på i de ulike begrepene i sin undervisning, samt hvilke egenskaper lærerne mener elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang.

Min studie viste at lærerne benytter seg av begrepene forskjellig. Lærerne med formell kroppsøvningsutdanning benyttet seg av samarbeidsbegrepet i hovedsak, men benyttet seg av fair-play hvis det kun var snakk om idrett og lagspill. Dog var ikke fair-play noe de trakk inn i vurderingsarbeidet med elevene. Disse lærerne vurderte elevene sine ut fra evnen til å samarbeid med andre medelever. Å samarbeide med andre er et læringsmål i den formelle lærerplanen, mens fair- play- begrepet er tatt ut. Dette indikerer at lærerne var bevisste rundt sin begrepsbruk og de nye endringene som har blitt gjort i den formelle læreplanen for faget, noe som viser hvordan lærerne har tilpasset seg de endringer som har blitt gjort, og overført dem til praksis. Dette er et prakt eksempelpå Goodlad (1979) sin oppfattede og operasjonaliserte lærerplan. Dette kan tyde på at lærernes kompetanse er tilstrekkelig for å kunne operasjonalisere endringene i læreplanen. Som det ble nevnt tidligere i kapittelet er lærerens kompetanse sentral faktor for hvordan læreren oppfatter og operasjonaliserer læreplanen i sin undervisning (Goodlad, 1979). Dette er fordi hvordan læreren velger å operasjonalisere læreplanen, er så tett på elevene (Goodlad, 1979).

Lærerne begrunnet også viktigheten av samarbeidsbegrepet, fordi det omhandler også flere elementer en det å «jobbe sammen med andre». For å kunne oppnå godt samarbeid er elevene nødt til å ha god kommunikasjon, se hverandres ulikheter og likheter, samt å håndtere uenigheter seg imellom. En kan derfor tolke at samarbeidsbegrepet for lærerne med formell kroppsøvningslærerutdanning benytter seg av begrepet i den forstand at den har en dannende påvirkning på elevene. Dannning er sentralt innen steinerpedagogikken (Steiner, 1986).

Danningen av elevene skal skje i alle fag som undervises ved skolen, og er viktig for å utvikle seg som et helhetlig menneske (Steiner; 1986; Steinerskoleforbundet, 2020).

Lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning benyttet seg derimot av fair- play begrepet under intervjuene når de snakket om samarbeid. Eksempelvis, ble det under intervjuene forklart om viktigheten av at elevene jobber sammen, at de fair- play.

Dette kan ha sammenhenger med lærernes praktiserings og forståelse av kroppsøvingsfaget. En skal likevel være klar over at før fagfornyelsen i 2020, var begrepet fair- play med i kompetansemålene for kroppsøvingsfaget ved steinerskolen (Steinerskoleforbundet, 2007). Bevisstheten rundt fair- play begrepet oppfattes derfor som ikke helt oppdatert i henhold til fagfornyelsen av kroppsøvingsfaget. Dette kan også ha med hvordan de ved den enkelte skolen har arbeidet med implementeringen av læreplanen. Selv om Steinerskolene praktiserer felles læreplan, kan praksisen og operasjonaliseringen være ulik. I mine intervjuer med deltakerne tolket jeg at steinerskolene er autonome skoler. Dette kom til uttrykk ved at lærerne svarte at de kun kunne forklare hvordan deres praksis var i kroppsøvingsfaget, og ikke kunne trekke paralleller til andre Steinerskolars praksis. Dette indikerer at operasjonaliseringen av en ny læreplan kan være ulik.

Igjen kan en se et mønster gjennom de ulike delene av dette kapittelet.

## 5.4 Kritisk tekning:

Som det ble presentert i resultatkapittelet av oppgaven viste også lærerne et skille rundt begrepet kritisk tekning.

Kritisk tekning i den formelle lærerplanen kommer til uttrykk gjennom lærerplanens «kunnskap og etikk» under «lærerplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis» (Steinerskoleforbundet, 2020). Her redegjør planen for sentrale ideer og verdier i steinerpedagogikken og vesentlige elementer i steinerskolens praksis. Elevens evne til kritisk refleksjon skal være sentralt for elevens etiske kunnskapsforståelse (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 13). Kritisk tekning kommer også opp under «sluttvurdering» for 10. trinn (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 281).

Som det ble presentert i resultatkapittelet av oppgaven viste også lærerne en forskjellig oppfattelse av kritisk tekning som begrep. Dette kom til syne gjennom lærerens bevissthet rundt begrepet, og hvordan de praktiserte dette i undervisningen. Lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdannelse nevnte ikke kritisk tekning i sine intervjuer, hverken som noe elevene skulle erfare eller lære. Det er nærliggende å tro, at deres bevissthet rundt de ulike begrepene i lærerplanen kan ha sammenheng med deres tolkning og forståelse av den

formelle lærerplanen. Ved at bevisstheten rundt kritisk tekning trolig er ikke eksisterende, kan andre elementer eller læringsmål overskygge dette. Dette kan forstås i lys av at de formell kroppsøvlingslærerutdannelse praktiserte en tradisjonell undervisning med et helseperspektiv. Det, kan være slik at kritisk tekning ikke blir ivaretatt fordi det ikke passer inn i deres faglige perspektiv.

Lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdannelse viste gjennom sine utsagn at kritisk tekning hadde en større plass i deres undervisning. Dette kom til uttrykk ved at elevene skulle lære og stimuleres til å stille spørsmål til det som undervises, eller at det ble tildelt oppgaver hvor elevene skulle diskutere ulike temaer. Et eksempel på dette var at elevene i grupper skulle spille inn en podcast, hvor de skulle snakke om trening, helse og samfunn.

Som det ble presentert tidligere i dette avsnittet, er kritisk tekning et læringsmål elevene skal oppnå etter endt skolegang. Læringsmålet er sentralt for at eleven skal kunne utvikle sin kunnskapsforståelse ved å benytte seg av et kritisk blikk (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 281). Derav er det nærliggende å tro, at lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdannelse viser også her at deres opplevelse av operasjonaliseringen av lærerplanen er i tråd med den formelle lærerplanen og steinerpedagogikken.

Jeg har i dette kapitlet av oppgaven diskutert mine funn opp mot oppgavens teori, steinerpedagogikken og steinerskolens formelle lærerplan. Det har blitt presentert at lærerens opplevelse av egen praktisering er tilsynelatende veldig ulik, som har kommet til syne gjennom deltakernes forståelse og praktisering av begrepene; ferdigheter, innsats, samarbeid/fair-play og kritisk tekning.

Gjennom analysene viser det seg en tydelig forskjell mellom lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdannelse og lærerne uten formell kroppsøvlingslærerutdannelse. Mine funn viser at lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdannelse i større grad opplever å mestre operasjonaliseringen av steinerpedagogikken inn i kroppsøvlingsfaget, og derav oppfyller den formelle lærerplanens læringsmål for kroppsøvlingsfaget. Lærerne uten formell kroppsøvlingslærerutdannelse uttrykker at deres undervisning praktiseres gjennom den tradisjonelle gymnastikken, i et helseperspektiv. Det disse deltakerne har felles er mangel på kompetanse i kroppsøvlingsfaget, men de har hatt gode erfaringer fra kroppsøvlingsfaget i egen skolegang, samt at de har drevet aktivt med idrett eller annen fysisk aktivitet.

Jeg tolker det dit hen at lærernes tidligere erfaringer og aktive livstil "trumfer" den nødvendige kompetansen for å undervise i kroppsøvlingsfaget. En kan se likheter med denne formen for undervisning og perspektiv på kroppsøvlingsfaget, til studien til Moen med

kollegaer (2018). Kroppsøvfingsfaget blir dermed operasjonalisert og undervist i et «ikke-steiner» perspektiv. Som en kan tolke videre at den formelle kroppsøvfingslærerutdannelsen også “trumfer” tidligere erfaringer og steinerpedagogiske idealer.

En slik fagforståelse og praktisering, kan en trekke til Hovednak & Wiese (2017) og fronesis begrepet, samt Goodlad (1979) sitt institusjonelle nivå. Læreren besitter ikke den nødvendige kunnskapen for å operasjonalisere den formelle læreplanen i undervisningen, og derav ikke «ser» elevene i den gitte konteksten (Hovednak & Wiese, 2017, s.173). En kan derav se hvordan det institusjonelle nivået krever tilstrekkelig kompetanse for å oppfatte og operasjonalisere læreplanens læringsmål og formål (Goodlad, 1979).

Den formelle lærerplanen for steinerskolen beskriver gjennom sine aspekter hvordan læring og utvikling skal forekomme. Læringen og utviklingen hos den enkelte eleven skal oppstå gjennom at planens innhold skal speile den enkelte elevens identitetsmessige erfaringer, både i seg selv og i møte med verden (Mathisen, 2011; Steinerskoleforbundet, 2020). Planen bygger på Steiners (1986) ide, om at det vil oppstå nye aspekter og arbeidsmetoder ved de ulike fagene ettersom elevene blir eldre. Her kan en tydelig se hvordan Steiners (1986) teorier om elevens 7- års faser blir implementert i den formelle lærerplanen. Videre blir det beskrevet i den formelle lærerplanen at læreren skal ha respekt for hvert enkelt barn, og ha en intensjon om å skape en undervisning som er basert lærerens «lesing» av elevens egenskaper og evner (Mathisen, 2011, s. 5). Dette henger sammen med Steiner (1986) sine ideer om grunnlaget for steinerpedagogikken. Den formelle lærerplanen setter krav til at den enkelte læreren øver og arbeider med seg selv, for å kunne se sine elever og anerkjenne deres individualitet. Læreren skal derav i like grad som elevene lære, gjennom «lesing» av elevene, samt skolens styringsdokumenter både metodisk, innholdsmessig og faglig (Mathisen, 2011; Bjørneboe 1962; Steinerskoleforbundet, 2020).

Igjen kan en trekke Hovednak & Wiese (2017) sin studie om læreyrket som profesjon og fronesis begrepet. Den formelle læreplanen redegjør den enkelte lærerens «lesing» av elevene, og derav tilrettelegge og imøtekomme elevene i deres utvikling i undervisningen. For å kunne mestre dette, vil lærerens kompetanse være en sentral faktor (Hovednak & Wiese, 2017; Goodlad, 1979; Steinerskoleforbundet, 2020). Med utgangspunkt i artikkelen til Hovednak & Wiese (2017) viser deres artikkel, at læreyrket som profesjon deriblant handler om hvordan læreren møter sine elever, og hens praktiske klokskap i henhold til å «lese» for tilrettelegging i undervisningen.

Hvordan lærerne møter sine elever, var et eksempel hvordan de kunne tilpasse undervisningen for den enkelte eleven gjennom tilrettelagt undervisning. Lærerne med formell kroppsøvingslærerutdanning uttrykte igjennom deres svar, at lærer- elev relasjonen skulle bli bygget gjennom jevnlig kommunikasjon, hvor læreren skulle kjenne sine elever og deres forutsetninger for faget. Dette kan en trekke til Mathisen (2011) sine beskrivelser av det etiske forholdet læreren skal utvikle med sine elever (Mathisen, 2011; Ohngstad, 2018). Lærerne uten formell kroppsøvingslærerutdanning var også beviste på hvilken rolle god kommunikasjon med elevene kunne påvirke deres opplevelse og trivsel av faget. Dog mente noen lærerne, at det var lite de kunne gjøre hvis noen elever ikke «liker» en aktivitet. Dette viser at lærerne med formell kroppsøvingslærerutdanning benytter seg av relasjonen med sine elever gjennom å tilpasse til den enkelte gjennom tilrettelagt undervisning. Som det har blitt presentert i denne delen av oppgaven, har lærerens utdanning og kompetanse innenfor kroppsøvingsfaget stor betydning for hvordan hen oppfatter og opplever sin operasjonalisering av planen i undervisningen. Slik deltakerne beskriver hvordan de praktiserer faget i dag, tyder mine funn på at det er større betydning å ha kroppsøvingslærerutdanning en steinerpedagogisk utdanning for å operasjonalisere kroppsøvingsfaget i steinerskolen. Min studie viser at det er nærliggende å tro, at deltakerne med formell kroppsøvingslærerutdanning i større grad opplever å mestre operasjonaliseringen av å trekke Steiners ideer og pedagogikken inn i kroppsøvingsfaget. Av hva som er blitt presentert i denne oppgaven og hva mitt datamateriale tilsier, er kompetansen til læreren avgjørende for å kunne mestre å implementere Steiners ideer og den formelle lærerplanen inn i kroppsøvingsfaget.



## 6.0 Konklusjon:

I denne studien har jeg forsket på kroppsøvlingslærere i steinerskoler i Norge. Studien har undersøkt hva som preger kroppsøvlingslærerens fagforståelse i kroppsøvlingsfaget, og hvordan fagforståelsen påvirker deres oppfatning og operasjonalisering av den formelle læreplanen. Jeg har benyttet meg av John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori, den formelle lærerplanen i steinerskolen i Norge, og steinerpedagogikken, samt annen empiri og litteratur innenfor feltet.

Oppgavens problemstilling er:

- *Hva preger kroppsøvlingslærerens fagforståelse i steinerskolen, og hvor henter de fagforståelsen fra?*

Oppgavens forskningsspørsmål er:

- *Hvilken rolle spiller steinerpedagogikken, kroppsøvlingsfaglig kompetanse og tidligere erfaringer i deres praktisering av faget?*

Denne studiens hovedfunn tyder på at det som preger kroppsøvlingslærernes fagforståelse i steinerskolen, er deres tidligere erfaringer og utdanning. De lærerne i denne studien med formell kroppsøvlingslærerutdanning, uttrykker at de henter sin fagforståelse fra sin utdanning, den formelle lærerplanen og ideene fra steinerpedagogikken. Lærerne uten formell kroppsøvlingslærerutdanning henter sin fagforståelse fra deres egne erfaringer med kroppsøvlingsfaget som elever, og deres erfaringer med idrett og fysisk aktivitet.

Basert på mine funn, tyder det på at for lærere med formell kroppsøvlingslærerutdanning spiller deres utdanning en større rolle enn steinerpedagogikken og deres tidligere erfaringer. For lærere uten formell utdanning preger deres tidligere erfaringer dem mer enn steinerpedagogikken. I deres undervisning av kroppsøvlingsfaget viser lærerne uten formell kroppsøvlingslærerutdanning at det blir benyttet en undervisning som fokuserer på idrettslig aktivitet i et instrumentelt helseperspektiv. Det er derfor nærliggende å tro at steinerskolens ideer og den formelle læreplanen ikke blir operasjonalisert i deres undervisning.

Undervisningen blir dermed i mindre grad praktisert i et steinerpedagogisk perspektiv, sammenlignet med lærerne med formell kroppsøvlingslærerutdanning. Viktigheten av lærerens kompetanse for å kunne oppfatte og operasjonalisere den formelle læreplanen er

derfor sentral, ikke bare for å oppfatte lærerplanens formål, men også i møte med elevene i undervisningen. Lærerens kompetanse vil derfor også påvirke lærerens praktiske kunnskap (fronesis) i ulike undervisningssituasjoner med sine elever.

Lærerne med formell kroppsøvingslærerutdanning viste et mer holistisk helseperspektiv, fordi undervisningen deres både stimulerer elevenes kroppslige og kognitive aspekter for læring, samt at læreren møter elevene sine i deres utvikling og prosesser i undervisningen. Et slik møte med elevene er mer i tråd med læreplanen og Rudolf Steiner sine ideer.

## 7.0 Videre forskning

Videre vil det være ytterligere behov for forskning på hvordan kroppsøvingslærere i steinerskolen operasjonaliserer læreplanen. Med benyttelse av ulike metodiske og teoretiske tilnærminger kan en skape en dypere og bedre forståelse av hva som preger kroppsøvingslærere i steinerskolen sin fagforståelse. Det vil være sentralt å utforske hva lærerne sier at de gjør og hva de faktisk gjør i sin undervisning. Det vil også være behov for studier med flere deltakere enn denne studien, for å kunne skape et større bilde av kroppsøvingslærere på steinerskoler i Norge.

Videre for det være sentralt å undersøke hvorfor det ikke undervises i kroppsøving ved Steinerhøgskolens lærerutdanning. I denne sammenheng kan en også undersøke hvorfor Bothmer- gymnastikken ikke blir benyttet for å etterutdanne kroppsøvingslærere som underviser kroppsøvingsfage. Når en i denne studien tyder på at kroppsøvingslærerutdannelsen er sentral for lærernes operasjonalisering og oppfatning av læreplanen i faget, er det håp om at dette kan inspirere norsk steinerskole til å se nærmere på kroppsøvingsfagets posisjon i lærerutdanningen.

## Litteraturliste:

Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 02/ 2007 (Volum 15).

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>

Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Presentation och kritisk analys av huvundlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. Didacita 3. HLS Förlag.

Barnes, H. (1991). Learning That Grows with the Learner: An introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*, 1991-10-01, vol. 49 (2), p. 52- 54.

Bjørneboe, J. (1962). *Læreren og eleven. Veien til fremtiden, bind I*. Oslo, 1962.

Bjørvik, G. M. (2010). *Paper til kurset "Philosophy of science with ethics"* [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger.

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

Braun, V., Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qual. Res. Psychol.* <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis`. *Qualitative Research in Psychology*. Routledge.

<https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>

Braun, V., Clarke, V., Weate, P. (2016). *Using Thematic Analysis in sport and exercise research*. In: Smith, B., Sparkes, A.C. (eds.) *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*, pp. 191–205. Routledge.

Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. (utg. 2). Universitetsforlaget.

Czarniawska, B. (2008). How to Misuse Institutions and Get Away with it: Some Reflections on Institutional Theory(ies). *The SAGE Handbook for Organizational Institutionalism* (s, 769) I: R. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781849200387.n33

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

Den Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). (16.12.2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 1983-04-01, Vol. 48 (2), p 147-160. DOI: 10.2307/2095101

Easton, F. (1997). Educating the Whole Child, " Head, Heart, and Hands": Learning form a Waldorf experience., *Theory into practice*, 1997, Vol. 36 (2), p. 87-94. DOI: 10.1080/00405849709543751

Engelsen, B. Ulstrup, 1990: *Kan læring planlegges?* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fjelland, R. (2007).” *Universet er ikke slik det synes å være*”: *Filosofi og naturvitenskap i historisk perspektiv*. (Utg. 2). Universitetsforlaget.

Goodlad, J. I. (1986a). Coda: The Conceptual System for Curriculum Revisited. I: B. B. Gundem (red.), *Om læreplanpraksis og læreplanteori. Kompendium 3* (s. 107-128). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Goodlad, J. I. (1986b). The Scope of the Curriculum Field. I: B. B. Gundem (red.), *Om læreplanpraksis og læreplanteori: Kompendium 3* (s. 5-29). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Goodland, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book company.

Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (2008). *The SAGE Handbook of organizational institutionalism* (s. 1-46). SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781849200387

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.

Gundem (red.), *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (s. 107-128). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Gundem, B. Brandtzæg (1993). *Mot en ny skolevirkelighet*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.

Gunnestad, A. (2008). *Didaktikkforførskelelærere*. Oslo: Universitetsforlaget. Haug, P. (2005). Rammeplan på tynt grunnlag. *Bedre Barnehager Skriftserie* 1(2), 23-35. [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/st/2007/02/snoballen\\_som\\_ikke\\_ruller\\_utvalgsproblemer\\_i\\_kvalitativ\\_forskning](https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning)

Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?*. Årgang 40, Nr. 2- 2017, s. 170-184. Universitetsforlaget. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06

Idler, G. & Gerding, L. (2021). *Physical Education and Movement in Waldorf Schools*. Floris Books.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.

Johansson, R. (2009). Vid den institusjonelle analysens gränser: Institusjonell organisasjonsteori i Sverige. *Nordiske Organisasjonstudier*, 11(3), 5-22.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge

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

Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky, *Early Child Development and Care*. *Carfax Publishing*. 174:5, 473-486, DOI: 10.1080/0300443032000153633

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (Utg. 3). Universitetsforlaget

March, J. G., & Olsen, J. P. (2009). *The logic of appropriateness*. Oslo: Arena.

Marstrander, E. G. (2015). *Steinerpedagogikk og reformpedagogikk. En drøfting av Rudolf Steiners pedagogiske ideer i forhold til reformpedagogiske tanker og ideer i hans samtid*. (Mastergradsavhandling). Rudolf Steiner University College.

Martzog, P., Kutter, S. & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for tEaching*, 2016 Vol. 42, no. 1, 66–79.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2015.1131365>

Mathisen, A. (2011). *Hva er lærerplan?* Steinerskolen nr. 2.

Mellingen, K. Ø. (2015). *A curriculum inquiry of the implementation of the Geography syllabus in secondary schools in Tanzania*. Master i samfunnsdidaktikk. Høgskolen I Bergen.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.

Moen, M. K, Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, H. K. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1- 2018. Høgskolen i Innlandet.

Mollet, D. (1991). How the Waldorf Approach Changed a Difficult Class. *Educational Leadership*.

Myhre, R. (1971). *Store pedagoger i egne skrifter: 5: Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre* (Vol. 5). Fabritius.

Neumann, C. B. & Neumann, L. B (2012). *Forskeren i forskningsprosessen- en metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Nome, D. Ø. (2019). Gudommelig gymnastikk- kroppslighetens plass i Rudolf Steiners pedagogiske tekning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Volum 5. pp. 215–228

NSD - Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no>

Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen. Lærerens etiske ansvar*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.

Pervin, L. A. (1984). *Personality: Theory and research*. New York: Wiley.

Riktor, M. (1993). *Hvordan kom Lion Quest inn i norsk skole? I: Om styring og læreplanutvikling*. Rapport nr. 4 1993, s. 101-156. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (Utg. 4). Fagbokforlaget.

Rose, G. (1982) *Deciphering Sociological Research*. The Macmillan Press Ltd.

[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=8j9dDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Rose,+G.+\(1982\)+Deciphering+Sociological+Research.+London:+The+Macmillan+Press+Ltd.&ots=J6lbANkDk1&sig=UfO8qUGXYujwJmb\\_fV\\_1CmqoZLs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=8j9dDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Rose,+G.+(1982)+Deciphering+Sociological+Research.+London:+The+Macmillan+Press+Ltd.&ots=J6lbANkDk1&sig=UfO8qUGXYujwJmb_fV_1CmqoZLs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2020) Tegning og didaktiske praktiseringer i kunst og håndverk. *Techne Series*. 2020, 27(1), 20–35. <https://hdl.handle.net/11250/2675709>



Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3:1, 9-23, DOI: 10.1080/21594937.2014.886102

Souza, D. L. (2012). Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*. Volume 25, Number 4.

Stabel, A-M. (2013). *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Stabel, A-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926 – 2016*. Pax forlag.

Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Antropos forlag, 1970.

Steiner, R. (1980 A). *Barnets oppdragelse*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Tyskland i 1907). Antropos Forlag.

Steiner, R. (1980 B). *Det metodisk- didaktiske*. Antropos forlag, 1980.

Steiner, R. (1986a). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Ilkley, Yorkshire i 1923). Forlaget Antropos.

Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Antropos Forlag.

Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Stuttgart i 1919). Antropos Forlag.

Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Stuttgart i 1919). Antropos Forlag.

Steiner, Rudolf (1986b). *Die Methodik des Lehrens (GA 308)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, s.75. Oversettelse og kursivering ved AM.

Steinerskoleforbundet (2007). *EN LÆREPLAN FOR STEINERSKOLENE 2007 - GRUNNSKOLEN*. [https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/Læreplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1\\_aug\\_2015.pdf](https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/Læreplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf)

Steinerskoleforbundet (2020). *Steinerskolens lærerplan grunnskolen*. [https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-laereplan\\_grunnskolen\\_web.pdf](https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-laereplan_grunnskolen_web.pdf)

Steinholdt, K. & Løvlie, L. (2017). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. (4. utg). Universitetsforlaget.

Steinnes, J. (2017). *Pedagogikkens mange ansikter. Rudolf Steiner*. (4. utg). Universitetsforlaget

Stockmeyer, E. A. K. (2015). *Rudolf Steiner's Curriculum for Steiner- Waldorf Schools*. (5.utg.). Floris Books.

Tavory, I. & Timmwemans, S. (2014). *Abuctive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsforbundet. (2020). Lærerplan i kroppsøving. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>

Øgaard, A. (1999). Bothmer- gymnastikk. *Steinerskolen nr. 4*. <https://www.byenssteinerskole.dk/norsk-artikkel/bothmer-gymnastikk/>

## Vedlegg. 1

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

978446

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Westlie, [knut.westlie@inn.no](mailto:knut.westlie@inn.no), tlf: 4762430222

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sarah Adland, [Sarah\\_adland@hotmail.com](mailto:Sarah_adland@hotmail.com), tlf: 98765864

Prosjektperiode

12.11.2021 - 18.05.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - 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 den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022. Data med personopplysninger oppbevares deretter internt ved behandlingsansvarlig institusjon frem til 01.01.2023, dette grunnet forskning. 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. 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. 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 typer 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. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg. 2

### **Forskningsstudier på Steinerskoler i Norge:**

Dette er et spørsmål til deg som daglig leder på en Steinerskole i Norge. Skrivet er sendt med hensikten om godkjenning, og lov til å rekruttere relevante deltakere fra denne skolen, samt godkjenning for å gjennomføre min studie. Skrivet inneholder informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet om norske Steinerskoler, hvor formålet med prosjektet er å innhente mer kunnskap om kroppsøvningsfaget. Skrivet vil inneholde informasjon om målene for prosjektet, samt hva deltakelsen vil innebære for institusjonen.

#### Formål med studien:

Formålet med dette prosjektet er å innhente mer kunnskap om kroppsøvningsfaget i norsk Steinerskole. Studien vil omhandle hva lærerplanen for Steinerskolen sier om kompetanse, og hvordan dette kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget. Oppgaven vil også undersøke lærerens oppfatning av hva som er sentrale kompetanser i faget, og hvordan dette kommer til uttrykk i i undervisningen.

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: «*Hva er kompetanse i kroppsøvningsfaget på en norsk Steinerskole?*».

#### Deltakelse:

Deltakere som er sentrale for denne studien er lærere som underviser i kroppsøvningsfaget på Steinerskolen. Det vil bli benyttet et en- til- en semistrukturert intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker på telefon, og lagret automatisk. Det vil kun være forsker og forskers veileder som har tilgang på lydfilene.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, hvor det deltakeren kan trekke seg hvis ønskelig. Opplysningene som blir innhentet vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun data som er relevant for forskningen som vil bli benyttet, hvor deltakere får muligheten til å lese over det transkriberte materiale hvis ønskelig.

Opplysningene vil bli anonymisert når prosjektet avsluttes/ oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. Mai 2022. Lydopptak makuleres senest 1.1.2023.

Vi behandler opplysninger basert på deltakerens 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.

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Knut Westlie ved Høgskolen i Innlandet, fakultetet for helse- og sosialvitenskap.

Epost: [knut.westlie@inn.no](mailto:knut.westlie@inn.no)

- Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandet. E-post: [Personvernombud@inn.no](mailto:Personvernombud@inn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Sarah Adland

Knut Westlie

---

## Samtykkeerklæring

- Rekruttering av kroppsøvingslærere ved institusjonen.
- At data blir lagret til den 1. Januar 2023.

Daglig leder:

---

(Signert av daglig leder ved institusjonen, dato).

## Vedlegg 3.

**Vil du delta i forskningsprosjektet  
*kroppsøvingsfaget i Steinerskolen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente mer kunnskap om kroppsøvfingsfaget i norsk Steinerskole. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å innhente mer kunnskap om kroppsøvfingsfaget i norsk Steinerskole. Studien vil omhandle hva lærerplanen for Steinerskolen sier om kompetanse, og hvordan dette kommer til uttrykk i kroppsøvfingsfaget. Oppgaven vil også undersøke lærerens oppfatninger av hva som er sentrale kompetanser i kroppsøvfingsfaget, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen.

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: «*Hva er kompetanse i kroppsøvfingsfaget på en norsk Steinerskole?*».

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet, fakultetet for helse- og sosialvitenskap/ institutt for folkehelse og idrettsvitenskap er ansvarlig for prosjektet. Veileder for denne masteroppgaven er Knut Westlie, førstelektor ved Høgskolen i Innlandet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om å delta i denne studien fordi du underviser i kroppsøvfingsfaget på en Steinerskole.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i denne studien, innebærer det et en-til-et intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål som omhandler din utdanning, hvilke klasser du underviser i kroppsøving, hvordan du som kroppsøvfingslærer underviser og arbeider. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker på telefon og lagret elektronisk. Det vil kun være forsker og forskers veileder som har tilgang på lydfilene.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Forsker og forskers veileder vil ha tilgang til lydfiler og behandlingen av dataen som innhentes.
- Lydfilene vil bli lagret på One Drive som er privat for forsker og veileder.
- Tiltak for sikring av personopplysninger:
  - o Navnet til deltaker vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste avskilt fra dataen.
  - o Datamaterialet vil kun bli lagret på One Drive for forsker og veileder.
- Transkriberingen av den innsamlede dataen vil bli gjennomført på Microsoft Word.
- Det som vil bli brukt i oppgaven er data som kan være med å svare på oppgavens forskningsspørsmål, hvor det ikke vil bli nevnt navn på deltaker eller annen personopplysninger. Det vil bli benyttet hele svar, deler eller utsagn.
- Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2022. Lydopptak makuleres senest 1.1. 2023.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

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



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

- Knut Westlie ved Høgskolen i Innlandet, fakultetet for helse-og sosialvitenskap.

Epost: [knut.westlie@inn.no](mailto:knut.westlie@inn.no)

- Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandet. E-post: [Personvernombud@inn.no](mailto:Personvernombud@inn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Sarah Adland

Knut Westlie

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kompetanse i kroppsøvfingsfaget på en norsk Steinerskole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta i intervju.
- ◆ at data blir lagret til den 1. Januar 2023.
- ◆ Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4.

## Intervjuguide

### Innledning:

Denne studien vil ta for seg kroppsøvningsfaget på Steinerskolen. Studien vil undersøke sammenhenger mellom utdannelsen, lærerplanen og praktiseringen til kroppsøvningslæreren. Forhåpentlig vil studien gi en dypere innsikt i hva som er sentrale kompetanser er i faget.

Informanten vil være anonym i sine besvarelser og transkriberingen. Datamaterialet som blir innhentet vil ligge på Universitetet i Oslo sitt «nettskjema», og «nettskjema- diktafon» appen, som vil være brukt under intervjuet til å ta opp lyd. Det vil kun være forsker og veileder som har tilgang på datamaterialet. Informanten har skrevet under på informasjonsskrivet om studien, hvor det har blitt gitt informasjon om databehandlingen. Informanten har mulighet når som helst under intervjuet og trekke seg, eller ikke ønske å svare på spørsmål. Intervjuet består av: Introduksjonsspørsmål, Hovedspørsmål, Overgangsspørsmål og en avslutning.

### **Oppvarmingsspørsmål (bakgrunns spørsmål):**

- o Vil du starte med å fortelle litt om deg selv? Helt åpent (alder, kjønn, bakgrunn osv.).
  
- o Hvor tok du din lærerutdanning? (år, nivå, fordypningsfag og krø i utdanningen)
  - o Hvorfor valgte du den retningen?
  - o Hvor lenge har du arbeidet på denne skolen?
  - o Hvilke klassetrinn har du undervist i?
  - o Underviser du i andre fag enn kroppsøvningsfaget?
    - § Hvilke fag er det?
    - § Ser du noe relevans / overføringsverdi mellom disse fagene og kroppsøvningsfaget?
  
- o Har du drevet med noe idrett eller annen aktivitet som barn ungdom?
  - o Hvorfor akkurat denne aktiviteten?
  
- o Har du tatt dette med deg videre inn i voksenlivet?
  - o Hvorfor tror du at du har tatt dette med deg videre/ ikke videre?
  
- o Tok du også utdanning innen kroppsøving på samme skole?
  - § Ja/ nei
    - (nei) Hvor tok du utdannelsen for kroppsøvningslærer?

- Hvorfor tok du det ikke på samme studiested?
      - o Hva er dine tanker rundt at du studerte kroppsøvningsfaget på en annen skole/ utdanningsplass/ kurs?
        - § Hvorfor tror du det er slik?
  - o Kan du utype?
    - § (ja) hvordan opplevde du undervisningen i faget?
  
- o Hvordan opplevde du kroppsøvningsfaget i egen skolegang?
  - o Bra / dårlig.
    - § Hvorfor det?
  - o Kan du utype?
  
- o Hvordan har dette påvirket deg som lærer i dette faget?
  
- o Hvorfor valgte du å jobbe ved Steinerskolen?
  
- o Hva unikt likt/ ulikt med kroppsøvningsfaget på Steinerskolen en i den offentlige skolen?
  - o Kan du utype?
  
- o Hvor lenge har du undervist i kroppsøvningsfaget?

**Overgangsspørsmål:**

- o Stillingen som kroppsøvningslærer, var det noe du søkte på eller fikk tildelt?
  - o Hvorfor valgte du det/ikke?
    - § (valgte det ikke) Hva tror du årsaken er at du fikk tildelt faget?

**Hovedspørsmål (kroppsøvningsfaget på Steinerskolen):**

- Hva tenker du er formålet med kroppsøvningsfaget i steinerskolen?
  - o Hvorfor akkurat det/ disse tingene?

- o Kan du utype?
  
- Opplever du at disse tingene kommer tydelig frem i lærerplanen for kroppsøvfingsfaget?
  - o (ja) hvordan?
  - o (nei) hvorfor ikke?
  - o Er det ting du velger å fokusere spesielt på?
  
- Hvordan kommer disse tingene frem i din undervisning?
  - o Er det noen spesielle metoder eller læringsmodeller som du benytter?
  - o Hva fokuserer metodene/ modellene på?
  - o Hva mener du er sentralt/ viktig med det modellen eller metoden representerer?
    - § Kan du utdype?
  
- Hvordan tenker du at dine elever oppfatter faget?
  - § Hva tenker du årsaken til dette kan være?
  - § Hvis negativt, hva kan du som lærer gjøre for å snu elevenes opplevelse?
    - Er dette noe du som lærer gjør?
      - o Hvorfor?
      - o Kan du utdype dette?
  
- Kompetanse i kroppsøving, hva tenker du at det er?
  - o Hvorfor akkurat det?
  - o Kan du utype?
  
- Hva tenker du er sentrale verdier eller elementer i en **kroppsøvfingslærers** kompetanse?
  - o Hvorfor akkurat disse tingene?
  - o Er noen ting mer sentralt enn andre?
  - o Hvorfor?
  
- o Hva mener du er viktig at elevene lærere i kroppsøvfingsfaget?
  - o Hvorfor akkurat disse tingene?
  - o Kan du utype?
  
- o Hva tenker du er unikt med kroppsøvfingsfaget som elevene ikke får i andre fag?
  - o (unikt) hvorfor disse tingene?
  - o (Ikke unikt) hvorfor ikke?

### Hovedspørsmål (praktisering):

- o Er det noen aktiviteter eller idretter som blir praktisert mer enn andre?
  - o Hvorfor disse aktivitetene eller idrettene?
    - § Er det noen elementer i aktivitetene som er sentrale for faget i steinerskolen?
    - § Hvorfor det?
    - § Kan du utdype?
  
- o Hvordan forbereder du undervisningen på kort og lang sikt? (Enkelttimer, perioder og årsplaner)
  
- o Hvor godt kjent er du med lærerplanen i kroppsøving, og hvordan velger du å bruke planen/ kompetansemålene i ditt arbeid?
  - o (Ja) hvorfor disse tingene?
  - o (nei), hvorfor ikke?
  - o Er det andre ting du benytter deg av eller fokuserer på?
  
- o Hva er din vurdering av den nye lærerplanen?
  - o Er det noe du er kritisk til, eller synes er veldig bra i planen?
  - o Hvorfor akkurat disse tingene?
    - § (kritisk) Hvorfor er du kritisk til disse tingene?
    - § Hvordan kunne dette vært skrevet eller gjort annerledes?
      - Kan du utdype?
    - § (positiv) hvorfor er disse tingene bra?
      - Kan du utdype?
  
- o Hva tenker du om kompetansemålene i kroppsøvingsfaget?
  - o Hvorfor tenker du det?
  - o Kan du utdype?

### Avslutningsspørsmål (Vurdering):

Nå er det bare tre spørsmål igjen.

Nå har vi snakket litt om kompetanse og læring i kroppsøvingsfaget. Tenkte vi avslutningsvis skulle snakke om vurdering.

- o Hvordan gjennomfører du vurdering, og hvilke typer av vurdering av og med elever i kroppsøvingsfaget?
  - o Hvorfor disse tingene?

- o Hva vektlegger du som lærer i elevenes vurdering?
  - o Hvorfor disse tingene?
  - o Kan du utype?
  
- o Til slutt, er det noe av det vi har snakket om i dette intervjuet som du vil si noe mer om?