

Faktuelt for helse- og sosialvitenskap

Benjamin Stenberg

## Masteroppgave

# Kroppslig læring forstått og praktisert i norsk kroppsøving

Physical embodiment understood and practised in Norwegian physical education

Master i kroppsøving og idrett

KI3900

2022

## **Forord**

Denne masteroppgaven har vært en ekstremt lang og krevende prosess med mye hardt arbeid, og lange skrivedager. For meg har arbeidet med oppgaven vært lærerrikt og spenende, med mye oppturer og enda flere nedture. Nå når jeg sitter her med ferdigskrevet masteroppgave er jeg veldig stolt og endelig fornøyd med mitt eget arbeid som forsker. Denne oppgaven ble værenes med meg mye lengre enn planlagt og har kostet meg mye. Jeg sitter igjen med masse kunnskap om kroppslig læring som jeg kommer til å ta med meg videre inn i karrieren min som lærer.

Jeg vil først og fremst takke min veilder, høgskolelektor Eirik Aarskog for ekstremt mye tålmodighet og god hjelp. Takk for dine gode innspill og inspirerende veiledning. Du har vært til enormt stor hjelp, og jeg setter pris på alle dine tilbakemeldinger.

Jeg ønsker å takke mine intervjupersoner som har stilt til intervju for å hjelpe meg med å realisere mitt prosjekt, uten dere ville dette aldri gått. Samtidig ønsker jeg å takke rektorer på skolene jeg har vært på, for å ha gitt meg muligheten for å gjennomføre mine intervju på deres skoler. Takk for samarbeidet.

Jeg ønsker også å takke mamma og pappa for å ha motivert meg gjennom siste delen av denne alt for lange oppgaven, i en ellers tøff periode.

---

# Innhold

## Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1 PERSONLIGE ERFARINGER OG FORSTÅELSER SOM BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	10
1.2 KONTEKSTUELLE GRUNNER FOR VALG AV TEMATIKK .....	11
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	13
1.2 PROBLEMSTILLING .....	15
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	15
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGNING OG STRUKTUR .....	16
<b>2. TEORETISKRAMMEVERK</b> .....	<b>17</b>
2.1 GOODLADS LÆREPLANTEORETISKE SYSTEM .....	17
2.1.1 <i>Ideologiske læreplan</i> .....	18
2.1.2 <i>Formelle læreplan</i> .....	19
2.1.3 <i>Den oppfattende læreplan</i> .....	19
2.1.4 <i>Den iverksatte læreplan</i> .....	20
2.1.5 <i>Den erfarte læreplan</i> .....	20
2.1.6 <i>Goodlad om implementering av læreplaner</i> .....	21
2.2 PETER J. ARNOLDS TEORI OM LÆRING OG BEVEGELSE .....	22
2.2.1 <i>Læring i bevegelse</i> .....	23
2.2.2 <i>Læring om bevegelse</i> .....	24
2.2.3 <i>Læring gjennom bevegelse</i> .....	25
<b>3. METODEKAPITTEL</b> .....	<b>26</b>

---

3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING .....	26
3.1.1	Valg av forskningsmetode .....	27
3.1.2	Valg av rekrutteringsstrategi .....	28
3.2	<b>METODISK GJENNOMFØRING</b> .....	29
3.2.1	Utvikling av intervjuguide .....	29
3.2.2	Pilot intervju.....	29
3.2.3	Rekrutering.....	30
3.2.4	Gjennomføring av intervju .....	32
3.3	<b>ANALYSE</b> .....	34
3.3.1	Steg 1 - Transkribering og lesing .....	35
3.3.2	Steg 2 - Koding.....	35
3.3.3	Steg 3 – Formulering av ulike tema .....	35
3.3.4	Steg 4 – Gjennomgang av tema.....	36
3.3.5	Steg 5 – Definerer og navngi tema .....	36
3.3.6	Steg 6 – Skrive frem resultater .....	37
3.4	<b>RELIABILITET</b> .....	38
3.5	<b>VALIDITET</b> .....	40
3.6	<b>ETISKE OVERVEIELSE</b> .....	42
3.6.1	Oppstart av et forskningsprosjekt.....	42
3.6.2	Anonymisering og konfidensialitet .....	44
3.6.3	Etiske dilemmaer.....	45
4.	<b>RESULTATER</b> .....	46
4.1	<b>FORSTÅElsen AV KROPPSLIG LÆRING SOM FENOMEN</b> .....	46
4.1.1	Kroppslig læring forstått som læring .....	49

---

<b>4.2</b>	<b>LÆREPLANFORSTÅELSE</b> .....	<b>51</b>
4.2.1	<i>Læreplan forståelse og utforskning</i> .....	51
4.2.2	<i>Kroppslig læring i læreplan</i> .....	53
4.2.3	<i>Utvikling av allsidig motorisk læring</i> .....	54
4.2.4	<i>Utvikling av kroppsbevissthet</i> .....	55
4.2.5	<i>Stimulering av bevegelsesglede</i> .....	56
4.2.6	<i>Lokalt læreplanarbeid med kroppslig læring</i> .....	58
<b>4.3</b>	<b>PRAKTISERENDE KROPPSLIG LÆRING</b> .....	<b>60</b>
4.3.1	<i>Aktivitetsinnhold i dagens kroppsøving</i> .....	61
4.3.2	<i>Utforskende læring</i> .....	63
4.3.3	<i>Reflekterende læring</i> .....	65
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>68</b>
5.1	FORSTÅELSER AV KROPPSLIG LÆRING.....	68
5.2	PRAKTISERENDE KROPPSLIG LÆRING .....	73
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>STUDIENS FUNN</b> .....	<b>77</b>
6.1.1	<i>Veien videre</i> .....	79
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>80</b>
<b>7.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>85</b>
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	85
7.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....	91
7.3	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING .....	95
7.4	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD.....	96

## Norsk sammendrag

Hensikten med min studie er se nærmere på norske kroppsøvlingslæreres forståelse og praktisering av fenomenet kroppslig læring. Bakgrunnen for å belyse nettopp dette kommer blant annet av et stigende fokus omkring fenomenet innen kroppsøvlingsforskning i Norden og internasjonalt (Standal, 2019; Ommundsen, 2013; Ommundsen, 2014; Whitehead, 2010; Standal & Aggerholm, 2016).

Studien er en kvalitativ studie, hvor jeg har rekruttert 5 mannlige lærere fra to forskjellige skoler, som arbeider på ulikt skolenivå. Gjennom disse fem intervjupersonene har jeg hatt 5 semistrukturerte intervju, som er videre blitt analysert og fremstilt gjennom en tematisk analyse, i henhold til Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse modell.

Mitt teoretiske rammeverk i denne studien bygger på Arnold (1988) sine dimensjoner for læring *i, om og gjennom* bevegelse, i forbindelse med læreres oppfatning av praktisering. Jeg benytter meg også av Goodlad (1979) sitt rammeverk for analysering av læreplan, gjennom hans begrepssystem. Denne vil bli tatt i bruk i forbindelse med spørsmål omkring læreplanforståelse og implementeringen av læreplan.

Resultatene viser til manglende teoretisk kunnskap omkring fenomenet kroppslig læring blant lærerne. Samtidig oppleves begrepet som utfordrende og vanskelig, hvor det også utfordrer deres praksiser og forståelser av hvordan å gjennomføre kroppsøving tradisjonelt. Funnene fra denne studien indikerer også at kroppslig læring blir forstått som erfaringsbasert læring, med kroppen som verktøy. Dette er noe de fem deltakerne til dels deler i sine forståelser av begrepet, hvor læringen skjer gjennom bevegelser eller erfaringer gjort i bevegelse. Til tross for en relativt lik forståelse av fenomenet, kommer det til uttrykk forskjellige måter å oppnå kroppslig læring på i praksis. Det er også i praksisfeltet deltakerne føler de har en lang vei å gå, for å oppnå kroppslig læring i norsk kroppsøving. Der dimensjonene for læring kommer til uttrykk i ulik grad og med ulik vektlegging.

Kroppslig læring forstås som erfaringsbasert læring, som skjer *i, om og gjennom* bevegelse med kroppen. Erfaringer elevene gjør i kroppsøvingstimen tas med videre i livet og gjenbrukes når det trengs i en annen setting, blir sett på som oppnådd kroppslig læring. Praktiseringen av kroppslig læring var derimot noe forskjellig. Blant deltakernes uttalelser og formeninger om

hvordan å oppnå kroppslig læring gjennom bevegelse, ble læring *i* og *om* bevegelse de mest nyanserte læringsdimensjonene i deres påstander.

**Nøkkelord:** Kroppslig læring, erfaring, læring i bevegelse, læring om bevegelse, læring gjennom bevegelse, kroppsøving, forståelse, praktisering.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to enlighten the Norwegian physical education (P.E) teachers understanding and practicing of physical embodiment. The reason for this enlightenment comes from the rising popularity of the phenomenon within the P.E science in the Nordic countries and on an international level (Standal, 2019; Ommundsen, 2013; Ommundsen, 2014; Whitehead, 2010; Standal & Aggerholm, 2016).

In this study I've used a qualitative approach, where I have recruited five manly teachers from two different schools, and they also work on different levels within these schools. By the help of these five men, I've carried out five semi-structured interviews, which I've further analysed and present thru a thematic analysis, accordingly to Braun & Clarke (2006) thematic analysis model.

My theoretical framework for this study relies on Arnold (1988) dimensions for education *in*, *about* and *through* movement, considering the teachers realisation of how to practice the phenomenon. I also use Goodlad (1979) framework for analysing the curriculum. This theory and perspective will come in handy when questioning my interviewees about their understanding of the curriculum, and of course their implementation of it.

My results will show a lack of theoretical knowledge considering the phenomena physical embodiment amongst these teachers. At the same time, they found the term challenging and difficult to understand, where it also challenges their former practises and understandings of what P.E is traditionally. My findings of this study also indicates that physical embodiment is understood as experience-base learning, with heavy focus on the body as a tool for learning. This was something that all five interviewees partly shares in their understandings of the term, where the learning should be happening by movements or experiences gained in movement. Despite this relative similar understanding of the phenomena, it is still expressed different ways of accomplishing physical embodiment thru practical examples. At the same time, it was clear to me that the re-enactment of the phenomena, that felt very difficult and that they had a long way to go for accomplishment of physical embodiment in Norwegian P.E teaching. Though the dimensions of learning *in*, *about* and *through* movement was considered as one way of maybe accomplishing partly physical embodiment to varying degrees.



---

**Keywords:** Physical embedment, Physical education, education in movement, education about movement, education through movement, experiences, understanding, P.E practices

# 1. Innledning

Dette er en masteroppgave skrevet ved fakultet for helse – og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet, innenfor studieretningen *Master i kroppsøving og idrett*. Tematikken som er valgt for denne oppgaven er forståelser og praksiser knyttet til begrepet kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. For å gi innsikt i hvorfor denne tematikken er valgt vil jeg i det følgende innledningskapittelet derfor først gjøre rede for mine personlige begrunnelser for valg av tematikk. Deretter følger mer kontekstuelle grunner for valget av tema, dette fordi en slik forankring er sentral for å redegjøre mer teoretisk grunnlag for valg av tematikk. Etter disse begrunnelsene vil jeg legge frem tidligere forskning, før jeg greier ut om problemstilling og begrepsavklaringen av sentrale begrep.

## 1.1 Personlige erfaringer og forståelser som bakgrunn for valg av tema

Læreplanverkets endringer i kroppsøvingsfagets læreplan omkring begrepet kroppslig læring fant jeg personlig interessant. I mine år på Høgskolen både som bachelor og master student har jeg vært innom mange ulike temaer og emner innen kroppsøvingsfaget. Jeg har hentet mye og bred kunnskap på feltet, og tror at dette er en av grunnene til at jeg valgte å fordype meg i og skrive masteroppgave om kroppslig læring. Det er nemlig bredden i begrepet og hvor omfattende dette egentlig er som fanger meg. Personlig føler jeg selv at jeg har opplevd kroppslig læring, ved å være relativt allsidig når det kommer til aktivitet, dette er også en faktor som spilte inn. Denne personlige faktoren har jeg reflektert rundt og sett betydningen av, hvor glad jeg er i aktivitet og bevegelse, samt utforskning av nye aktiviteter og bevegelser, lære og oppdage og reflektere over hva en driver med og hvordan en blir bedre. Kroppslig læring er noe jeg føler jeg har vært innom på personlig nivå og i undervisningen min ubevisst lenge, hvor da jeg føler et behov for å bli mer bevisst på feltet også for min egen del. Neumann & Neumann (2012) forstår denne personlige tilknytningen som selvbiografisk situering, som bygger på min førforståelse og gjerne opplevelse av fenomenet (s. 26) Dermed velger jeg å utnytte min mulighet som masterstudent til å belyse kroppslig læring forhåpentligvis til flere ute i feltet, og påvirke deres interesse og engasjement rundt dette spennende og omfattende begrepet.

---

## 1.2 Kontekstuelle grunner for valg av tematikk

På en annen side er det ikke bare personlige årsaker for at jeg velger kroppslig læring som tematikk. Kroppsøving er et fag som har stått sterkt og lenge i Norsk skolegang og innehar derfor en lang forhistorie. Med tiden har også kroppsøvfingsfaget vært i konstant endring, hvor det til alle tider har vært ulikt legitimeringsgrunnlag (Augestad, 2003, s. 61-74). I dette læreplanverket er det gjort betydelige endringer i de læreplanene som gjelder for de ulike fagene i grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2020). I relasjon til kroppsøvfingsfaget er en sentral endring at begrepet kroppslig læring er gitt en mer sentral rolle og har fått større plass enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig har kroppslig læring kommet mer frem i søkelyset når det gjelder kroppsøvfingsforskningen på generell basis (Standal, 2019; Ommundsen, 2013; Ommundsen, 2014; Whitehead, 2010; Standal & Aggerholm, 2016). Med tanke på at kroppslig læring som begrep vokser i kroppsøvingens forskningsfelt, var dette noe jeg ville undersøke om det var like økende i praksisfeltet. Mitt prosjekt ønsker å belyse kroppsøvfingslæreres oppfatning, forståelse og praktisering av kroppslig læring som fenomen og begrep. Dette håper jeg kan være med på å gi andre kroppsøvfingslærere både værende og kommende kunnskap om kroppslig læring, slik det blir forstått i læreplanen. Jeg ønsker å bidra til å videreutvikle dagens pedagogers forståelse av kroppslig læring gjennom dette forskningsprosjektet. Dette gjennom å belyse og fortolke yrkesutøvende læreres forståelser og praktisering av begrepet kroppslig læring.

De siste årene kan en se at de helsemessige begrunnelsene er kommet sterkere frem innen kroppsøving, men også at faget er oppfattet som instrumentelt, idrettsrettet og aktivitetspreget i større grad (Ommundsen, 2008, s. 194-195). Fra dette perspektivet kan det tilsynelatende virke som om faget bygger på nytteverdien av et fysisk aktivt liv fremfor egenverdien av å være fysisk aktiv. Denne nye læreplanen LK20 har jobbet for å minske fagets idrettspreg, og gir muligheten for et mer dannelsesrettet fag med mer variasjon i innholdet, men også gjennom å utfordre elevene på å utforske og reflektere i større grad (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Fagfornyelsen medbragte derfor en relativt stor endring av formål og kompetansemål gjennom begrepsformulering og nye prioriteringer. Sammen med fagfornyelsen ble det innført kjerneelementer i læreplanen, disse skal være til hjelp for å dra kroppsøvingen mot å bli et mer dannelses og lærings rettet fag, samtidig skal det hjelpe lærere å oppnå dybdelæring i

undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b; Mathisen, et. Al, 2020). Blant kjerneelementene fant jeg begrepet kroppslig læring, noe som fanget meg i gjennomgangen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I læreplans delen *fagrelevans og sentrale verdier* kommer det til uttrykk at «faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), denne erklæringen fremhever læring med og om kroppen. Denne nye læreplanen har også med seg kjerneelement som er nytt (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Disse er blitt utarbeidet for å beskrive de mest sentrale delene av hva det er ønskelig å oppnå at elevene skal lære og hva undervisningen bør omfavne (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Blant disse tre kjerneelementene i kroppsøvingsfaget er bevegelse og kroppslig læring et som kommer til uttrykk. I forbindelse med dette kjerneelementet har Utdanningsdirektoratet (2020d) utarbeidet en definisjon på kroppslig læring som omfatter «Allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede». Kroppslig læring blir også sett på som «grunnleggende for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med denne forståelsen til grunn forstår jeg kroppslig læring som et svært sentralt punkt i LK20.

Gjennom et større fokus på kroppslig læring, som tydelig fremheves ved de utdanningspolitiske dokumentene, er det nærliggende å tro at dette kan være med på å fremheve andre verdier i kroppsøvingundervisningen. Dette kan fremprovosere til en økende betydning av kroppen og dens rolle i kroppsøvingsfagets mange læringsprosesser. Samtidig er det grunn til å tro til tross for økt fokus på kroppens rolle og betydning i de forskjellige læringsprosessene, som både befinner seg i læreplaner og i kroppsøvingforskningen, er det ikke sikkert begrepet tilegnes like stor oppmerksomhet i praktiseringen av faget. Dette kan ha uheldige konsekvenser for læring av de kroppslige læringsprosessene vi ønsker å oppnå i kroppsøvingsfaget (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14). Disse kroppslige prosessene er en stor og sentral del av hvordan læringen i faget skal foregå og vil kunne svekke dannelsesprosessen gjennom ugunstige kroppslige erfaringer (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14).

---

Læreplanverket og de nasjonale læreplanene blir utvilsomt sentralt gjennom denne oppgaven, hvor en forankring av disse vil være naturlig. De nasjonale læreplanene har ofte to formål, fra et statlig standpunkt gjelder det som et verktøy for politisk styring, for yrkesutøvende lærere er det mer læreplanens faglige og pedagogiske plattform som er interessant (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 417). Meld. St. 28 (2015-2016, s. 7) tilknyttet LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) vektlegger dybdelæring som et sentralt prinsipp som skal innføres i det norske skoleverket. Det er på dette grunnlaget at kjerneelementene er blitt utformet i de ulike fagene, nemlig for å kunne operasjonalisere og uttrykke dybdelæring i alle de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er et av flere begrep som er ganske faglig tunge i læreplanen og er med på å stille krav til lærere for at de skal kunne forstå og utøve læreplanen etter dens ambisjoner. Fånes & Sandell (2019) påpeker at begrepsforståelsen hos lærere når det innføres nye temaer i læreplaner ofte er svak (s. 148). Samtidig har vi kroppsøvningsstudier som Moen, Bjørke, Brattli & Westlie (2018) som er en nasjonal kartleggingsstudie som viser at kroppsøvningsfaget fortsatt lider av et ensidig aktivitetsinnhold og utdatert undervisningspraksis (s. 40-41). Standal, Moen & Westlie (2020) sin studie «Ei mild vid og ein tomme djup» er en noe nyere studie som viser tilsvarende funn som Moen (et al., 2018), nemlig at kroppsøvningsundervisningen lider av en ensformig tilnærming til aktivitet og er sterkt idrettspreget (s. 41-43). Vi finner også artikler som Moen & Rugseth (2018) hvor de mener læring for elevene i kroppsøvningsfaget skal skje i, om og gjennom bevegelse (s. 154). Med dette til grunn mener jeg det er grunn til å forske på læreres forståelse og implementering av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), med spesielt søkelys på begrepet kroppslig læring.

### 1.3 Tidligere forskning

Samtidig som jeg har personlige og kontekstuelle grunner for valg av tema, finnes det også et behov for å forske mer på kroppslig læring gjennom fremhevelsene fra tidligere forskning (Østern, et. Al, 2021). Til tross for at kroppslig læring er et økende populært tema og fenomen, er det fremdeles behov for videre forskning og belysning av det. Dette kapittelet vil videre presentere noe tidligere forskning som har vært med på å danne denne studiens problemstilling, og hvordan mitt prosjekt skal kunne bidra til å belyse fenomenet.

I følge Østern (et al.) viser den største andelen av norsk forskning til å ikke definere kroppslig læring i sine forskningsprosjekt i forbindelse med begrepet (Østern et. Al, 2021, s. 16) På en annen side finner vi forskere som velger å definere kroppslig læring i forbindelse med filosofene Peter Arnold eller Maurice Merleau-Ponty, for å hjelpe å plassere sine definisjoner (Østern et. Al, 2021, s. 16). Dette er med på å sette to ulike perspektiver på forståelsen av kroppslig læring, nemlig en mer fysisk tilnærming gjennom Arnold, og en mer relasjonell gjennom Merleau-Ponty avhengig av fagfelt (Østern et. al, 2021, s. 16). Mens funnene viser at forskerne som benytter seg av Merleau-Ponty kommer fra flere fagfelt, viser det seg at funnene tilknyttet Arnolds teori «education in, about and through movement» kun kommer fra kroppsøvingfeltet.

Boka «Kroppslig læring: perspektiver og praksiser» (Østern et. Al, 2021) innehar 20 fagfelleverderte artikler, som alle tar for seg en form for kroppslig læring. Denne boka har gitt meg et godt og dypt innblikk i begrepet og hjulpet meg mye med avgrensning så vel som utplukking av teori. Den legger frem det meste av hva norsk forskning har av kroppslig læring spesifikt, og er en kjempe ressurs i forbindelse med mitt prosjekt. Boka presenterer blant annet kapitler som «Kroppslig læring som motorisk kompetanse» skrevet av Kjelsås og Haga (2021, s. 63-72), som tar for seg kroppslig læring som motorisk kompetanse. Andre kapitler som «Kroppslig læring er noe man kan øve seg på» skrevet av Aggerholm og Standal (2021, s. 74-84), som ser nærmere på læringsprosesser for å oppnå kroppslig læring. Østern (et. Al, 2021) sin bok og dens mange kapitler har vært en grunnmur når det kommer til tidligere forskning i forbindelse med dette prosjektet, den sammen med tidligere masteroppgaver. På en annen side viser den tidligere forskningen at begrepet sjeldent blir definert, noe jeg bevisst gjør i min oppgave, hvor definisjonen jeg benytter meg av er i henhold til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På denne måten kan dette være med på å gi leseren en enklere jobb i forbindelse med forståelsen av begrepet. Mitt prosjekt belyser kombinasjonen av lærernes forståelser og praktiseringer av kroppslig læring, forstått gjennom LK20s definisjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne tilnærmingen er blitt gjennomført ved tidligere masterprosjekt, men er fremdeles relativt nytt og unikt, hvor jeg mener mitt prosjekt skiller seg ut i form av tilnærmingen av forståelsen.

---

## 1.2 Problemstilling

Kombinasjonen av kunnskap om og min selvbiografiske tilnærming til begrepet gjorde at jeg ønsker å skrive om nettopp dette. Forskningsfeltet er voksende og har mange innfallsvinkler på begrepet noe jeg finner svært interessant. På bakgrunn av de personlige og kontekstuelle begrunnelsene, samt det tidligere forskningsfeltets dekning av begrepet kroppslig læring har jeg utformet følgende problemstilling.

### **«Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere kroppslig læring?»**

For at leser letter skal forstå hva jeg legger i denne problemstillingen vil jeg nå gjøre en begrepsavklaring for å presentere min forståelse av sentrale begrep ifra problemstillingen.

## 1.3 Begrepsavklaring

I den valgte problemstillingen er det fire sentrale begreper som bør avklares. Disse er kroppslig læring, forståelse, praktisering og kroppsøving, som vil bli presentert samme rekkefølge.

I innføringen av læreplanreformen knyttet til KR001-05 ble begrepet «kroppslig læring» tatt inn som ett av kjerneelementene i kroppsøvlingsfaget. Læreplanen forklarer begrepet på følgende måte «... handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Kroppslig læring kan forstås som kroppens involvering i læringsprosesser. Dermed vil dette kunne omhandle all læring eller øving gjennom kroppslig utfolding. Standal årstall mener at kroppslig læring er noe en kan knytte til handlinger, aktiviteter og praksiser som gjennom å bruke kroppen uttrykkes ved hjelp av bevegelse (2019). Med dette i grunn kan vi velge å se på kroppslig læring som kroppens fysiske involvering i læringsprosesser, som kan være med på å utvikle kontekstavhengige og tilpasningsdyktige evner som benyttes gjennom handling og aktivitet, med andre ord en integrert praktisk form for kunnskap. Denne praktiske kunnskapen kan best uttrykkes gjennom våre handlinger og bevegelser i gitte situasjoner eller praksiser. Standal ser en forbindelse mellom kroppslig læring og læreplanenes tidligere ambisjoner, og mener at

kroppslig læring er et sentralt kunnskapsobjekt som ikke kan løsrives kroppsøvfingsfaget og dets subjekter (2019).

Videre vil begrepet "forståelse» i denne oppgaven ta for seg det mine deltakere klarer å si noe om i de ulike temaene i intervjusettingen. Begrepet vil også omhandle den kunnskapen og fatningen jeg klarer å hente ut implisitt fra deres uttalelser.

Praktisering vil i så måte forstås som det mine deltakere klarer å gjengi via kommunikasjon i intervjuene. Med andre ord vil deltakernes praksis bli presentert igjennom deres fortellinger, ettersom jeg ikke har hatt mulighet for å observere dette selv.

Jeg velger å avgrense denne forskningens forståelse av kroppsøving til primært norsk

#### 1.4 Oppgavens videre oppbygning og struktur.

Min oppgave følger en ganske standard oppbygning i form av masteroppgaver. Etterfulgt av min innledning følger det teoretiske rammeverket. Her legger jeg frem mine to teorier som jeg vil benytte i forbindelse med denne masteroppgaven, Goodlads begrepssystem og Arnolds dimensjoner for læring i bevegelse. Deretter kommer metodekapittelet hvor jeg vil presentere og begrunne valgte metodiske tilnærminger, valg og gjennomføring av forskningsmetode, samt valg og gjennomføringen av det analytiske arbeidet. Mitt metodekapittel avsluttes med en kort drøfting av validitet og reliabilitet, samt ulike etiske overveielser som er tatt i forbindelse med forskningsprosjektet. Etterfulgt av metodekapittelet kommer resultatkapittelet, her presenterer jeg mine tre hovedtema hentet fra analyseringsarbeidet, hvor jeg videre presenterer relevante funn. Avslutningsvis vil jeg diskutere resultatene og teorigrunnlaget, for å forsøke å besvare problemstillingen, før jeg konkluderer denne masteroppgaven.



---

## 2. Teoretiskrammeverk

I denne oppgavens problemstilling er kroppslig læring det sentrale begrepet, samtidig er jeg ute etter å finne lærernes forståelse og praktisering av dette. For å kunne både forstå og diskutere lærernes forståelser omkring dette er det viktig å ha et rammeverk som gjør det mulig å diskutere dette. Det er av den grunn jeg benytter meg av Goodlads begrepssystem som skal hjelpe meg forstå og plassere lærernes forståelser i de ulike nivåene i forbindelse med læreplan. Dette rammeverket skal bidra med å spisse resultatene og hjelpe meg organisere relevante besvarelser.

Videre er jeg ute etter lærernes praktiserende kroppslige læring. Her vil jeg benytte meg av Arnolds dimensjoner for læring i bevegelse. Her er tanken at dette rammeverket skal bidra med implisitte fortolkninger, så vel som å diskutere de kroppslige læringsprosessene. Samtidig er teorien sterkt i tråd med kroppsøvingsfagets legitimeringsgrunnlag (Moen & Rugseth, 2018, s. 154; Ommundsen, 2013, s. 158).

### 2.1 Goodlads læreplanteoretiske system

John Goodlad var en amerikansk læreplanforsker og teoretiker som utarbeidet modeller for å utvikle skoler og lærerutdanningen. Særlig er han kjent for å ha utformet et teoretisk rammeverk for læreplanundersøkelse, med formål om å forstå ulike aspekter og dimensjoner ved en gitt læreplan (Gundem, 1990, s. 152). For å oppnå denne intensjonen baserer rammeverket til Goodlad seg på å forstå læreplanen på ulike nivåer, herunder begrepsmessig, empirisk og teoretisk (Gundem, 1990, s. 152). Et sentralt poeng er videre at Goodlads rammeverk legger til grunn at en læreplan aldri vil bli oppfattet likt av ulike aktører som tolker den, ettersom tolkningsprosessen, slik Goodlad forstår den, er en subjektiv prosess som oppstår i møte mellom læreplanen og den som tolker (Goodlad, 1979, s. 43-45). Denne forståelsen i Goodlads rammeverk gir opphav til en rekke begreper og nivåer i hans læreplanteori.

Goodlad var svært opptatt av læreplanarbeid og med å utvikle sitt rammeverk håpet han å kunne hjelpe både praktikerne og forskerne til å bedre kunne forstå en læreplan. Samtidig ønsket Goodlad å bygge en slags metaforisk «bro» mellom disse slik at begge kunne arbeide

med læreplanen, men på ulike nivå. Dette kan bli svært nyttig i forbindelse med mitt prosjekt hvor jeg ønsker å studere nærmere denne forståelsen. Ved hjelp av Goodlads rammeverk vil jeg lettere fange opp og isolere kunnskapen og fortolkningene praktikerne kommer med. Gudem (1990) trekker frem Goodlads tanker rundt dette med følgende utsagn:

... Praktikerens perspektiv lett blir for begrenset. Man ser ikke den sammenhengen læreplanproblemerne er en del av. Man «ser ikke skogen for bare trær», så å si. Teoretikerne derimot skaper sin egen teoretiske virkelighet og blir lett «seg selv nok». Hans begrepssystem er midlertidig noe begge parter vil kunne forstå og bruke, slik at et fruktbart samarbeid vil kunne bli mulig (s. 39)

Dette fører oss til Goodlads (1979) begrepssystem jeg nevner innledningsvis. Det er av denne grunn Goodlad (1979) har utarbeidet dette rammeverket som punktvis tar for seg de ulike nivåene. Det er dette som er av spesiell interesse i forbindelse med mitt prosjekt, for å kunne bygge en bro mellom meg som forsker og lærerne som «praktikere», samtidig som jeg ønsker å kunne se kroppslig læring fra deres perspektiv. Goodlad (1979) mener implementeringsfasen av en læreplan er en relativt stor prosess, den er krevende for skolesystemet, men ikke minst for praktikantene som må tolke og praktisere læreplanens ambisjoner (s. 60-61).

Begrepssystemet baserer seg på fem nivå av en læreplanprosess som alle er sentrale faktorer i utformingen av en læreplan. Disse fem punktene består av ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattende læreplan, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplan (Goodlad, 1979, s. 60-64). Hver av disse har en betydning og mening i en implementeringsprosess og utformingen av nye læreplaner. Goodlads (1979) begrepssystem gir en god indikasjon på hva de ulike nivåene innebærer, men for å få en god forståelse av nivået er det nødvendig å gå i dybden av de.

### 2.1.1 Ideologiske læreplan

Ifølge Goodlads teori (1979) er det det ideologiske nivået som er første nivå en møter i læreplanutviklingen. Goodlads (1979) ideologiske læreplan nivå omhandler læreplans ideen i forkant av utformingen (s. 60-61). Når læreplanen er i denne fasen er det fremdeles mange påvirkende faktorer som for eksempel utdanningsforskere, politiske og/eller fagpolitiske

---

begrunnelser som kan føre til endringer. Dette nivået foregår derfor spesielt i utformingen av en ny læreplan, hvor forslag for reformer og endringer blir diskutert og vurdert av kompetente fagfolk.

### 2.1.2 Formelle læreplan

Goodlads (1979) neste nivå i hans begrepssystem blir det formelle læreplannivået (s. 60-61). Dette nivået omhandler den vedtatte læreplanen, med dens ambisjoner og ønsker nedskrevet (Goodlad, 1979, s. 61). I Norge utarbeides denne læreplanen av utdanningsdepartementet, som blir gjeldende på et nasjonalt nivå, og er dermed et statelig styringsdokument lærer skal følge (Engelsen, 2015, s. 21).

### 2.1.3 Den oppfattende læreplan

Den oppfattende læreplan handler om lærers egne tanker og oppfatning av læreplan (Goodlad, 1979, s. 61-62). Goodlad (1979) forklarer den som «Perceived curricula are curricula of the mind» (s. 61), det vil med andre ord si hvordan lærerne tolker læreplanens innhold og dens mening. Dette blir derfor tolkningsprosessen rundt en læreplananalyse som tar for seg lærers egne refleksjoner som oppstår i prosessen. Videre forklarer Goodlad (1979) dette nivået slik: «What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons or groups perceive in their mind to be the curriculum» (s. 61-62). Med denne uttalelsen som utgangspunkt ser man at det ikke kun er læreres oppfatning som er med inn i kabalen, men også for eksempel foreldrene til elevenes oppfatning. Goodlad (1979) mener dette kan forebygges gjennom god dialog mellom lærer og hjem, slik at fagets innhold blir begrunnet og ikke misforståes (s. 62). Det er på den annen side nærliggende å tro at dette nivået påvirker lærerne i størst grad, fordi de vil være mer aktive i denne prosessen daglig. Dette nivået blir det første lærerne møter i en implementeringsprosess, og dette er noe som skjer kognitivt blant de som aktivt deltar i nivået. Gudem (1990) påpeker at disse kognitive prosessene har stort utslag i undervisningsrealiteten gjennom dette utsagnet «For arbeidet med å utvikle en læreplan, selv om det skjer sentralt og fjernt fra undervisningsvirkeligheten, hører den likevel til læreplanens praksisfelt, om enn på en annen måte enn iverksetting og realisering av læreplanen gjør det» (s. 25).

#### 2.1.4 Den iverksatte læreplan

Dette fører oss videre til Goodlads (1979) andre nivå nemlig den iverksatte læreplanen. Her er det ønskelig å ta med seg denne tolkningsprosessen vi har diskutert ovenfor inn i praksisfeltet og praktisere dette. Dette nivået tar for seg den praktiserende læreren, dermed blir det naturlig å se nærmere på undervisningen og hvordan læreres praksis eventuelt har endret seg i forbindelse med innføringen av en ny læreplan.

En endring av læreplan kan ha mange følger inn i praksisfeltet for praktiserende lærere, noen av disse kan være ting som væremåte, lærerrollen, aktivitetsinnhold med mer. Dette er opp til læreren og hvordan han eller hun bruker læreplanen i sin praksis og presentasjonen av en ny læreplan til sine elever. Med andre ord kan en ny læreplan føre til endringer i adferd så vel som endringer i det rent innholdsmessige og faglige i undervisningstimene. Goodlad (1979) påpeker at denne endringen kan bli og oppleves som varierende, ettersom dette også bygger på lærerens personlige oppfatninger om endring i praksis (s. 62-63). Her har Goodlad (1979) et praktisk eksempel fra sin studie hvor han filmet lærere i en praktisk situasjon, for å kunne poengtere hvordan deres væremåte og/eller holdninger hadde endret seg i implementeringsfasen av en ny læreplans ambisjoner (s. 62). Videre mener Goodlad (1979) at disse endringene kan være ubevisste fra et teoretisk standpunkt, mens i en praktisk setting er situasjonen en helt annen, noe som også kommer frem gjennom hans videostudie (s. 62-63).

#### 2.1.5 Den erfarte læreplan

Avslutningsvis i Goodlads (1979) begrepssystem kommer den erfarte læreplanen. Dette blir den siste delen av implementeringsprosessen og vektlegger elevens erfaringer og opplevelser av den nye læreplanen (Goodlad, 1979, s. 64). Nivået kan også inkludere læreres erfaringer med en ny læreplan, og hvilket perspektiv de har fått i henhold til læreplanen (Goodlad, 1979, s. 64). Goodlad (1979) ser flere utfordringer ved datainnsamlingen i henhold til dette nivået, hvor datamaterialet er veldig uforutsigbart, hvilket medfører at du som forsker må stille deg kritisk til informasjonen en samler inn (s. 64). Til slutt forteller Goodlad (1979) at han selv er kritisk til å «dømme» både folk, skoler og læreplaner, og mener at fokuset bør bli rettet mot å ha en funksjonell læreplan først og fremst (s. 64). Goodlad (1979) uttaler følgende:

Instead of viewing school as good or bad, desirable or undesirable, we may be able to

arrive at more definitive judgments with respect to what functions schools should not try to perform for various student subpopulations simply by learning something of what students derive from and think about operational curricula (s. 64)

Dette teoretiske begrepssystemet til Goodlad (1979) skal være med på å gi min oppgave et rammeverk for både refleksjon og diskusjon i forbindelse med styringsdokumentet LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) som er helt sentralt for oppgaven. Ved hjelp av Goodlads teoretiske rammeverk vil jeg kunne sette meg lettere inn i de ulike delene av dagens styringsdokument, og bedre rette teoretisk fokus inn mot de riktige områdene av forståelsene fra intervjupersonene. Denne teorien vil kunne hjelpe meg i min diskusjon rundt lærernes erfaringer og forståelser i implementeringen av læreplanens ambisjoner, spesielt gjennom avgrensinger og et slags rammeverk av forståelsene. Samtidig vil jeg hente ut Arnold (1988) sitt teoretiske bidrag for å bedre forstå den praktiske implementeringen av kroppslig læring.

### 2.1.6 Goodlad om implementering av læreplaner

I forbindelse med implementering av læreplaner påpeker Goodlad (2004) at lærere ikke gis god nok tid til å planlegge samt tolke nye læreplaner og innhold (s. 279). Dette er hypoteser han har utarbeidet etter mange år i feltet knyttet til sin egen teori (Goodlad, 2004, s. 279). Videre mener han at en gjennomgang i samspill med lærerens aktuelle læreplan som skal utgå, ville gjort tolkningsprosessen blant lærerne bedre, men igjen at arbeidstid med forståelse og gjennomgang av læreplanen er viktig (Goodlad, 2004, s. 279).

## 2.2 Peter J. Arnolds teori om læring og bevegelse

I min problemstilling er «praktiserende» et sentralt begrep jeg må ta tak i. Ved å inkludere Arnolds dimensjoner for læring i bevegelse vil jeg lettere kunne diskutere mine informaners uttalelser tilknyttet kroppslig læring og praktisering. Dette kapittelet vil derfor ta for seg Arnolds (1988) teori om læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse for å gi leser innsikt i teorigrunlaget for diskusjonskapittelet.

Peter J. Arnold (1988) var en anerkjent skotsk filosof og pedagog som er kjent for å ha vært kritisk til å tilnærme seg kroppsøvfaget fra ett rent teoretisk og kognitivt perspektiv (s. 18-20). En måte å forstå en slik kritikk kan være å henvise til Arnolds (1988) skille mellom «knowing that» og «knowing how». Arnolds poeng er at det er et skille mellom å kunne om noe, som kognitive eller språklige proposisjoner, og det å kunne gjøre noe. Det er en forskjell mellom å kunne forklare sammenhengen mellom trening og helse (knowing that) og det å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere helsefremmende trening (knowing how). Der knowing that, slik sett gjenspeiler et kognitivt kunnskapsperspektiv, representerer knowing how ifølge Arnold et praktisk kunnskapsperspektiv (Arnold, 1988, s. 19). Det er imidlertid her viktig å understreke at Arnolds kritikk ikke gikk på at det kognitive ikke var viktig, og at man burde fokusere kun på det praktiske. Arnold (1988) mente imidlertid at begge aspektene var viktige for en helhetlig læringsprosess (s. 18-19). Videre var han opptatt av elevsentrert læring (Stolz & Thorburn, 2015, s. 379). Særlig var han opptatt av å studere elevenes læring som dynamiske interaksjoner mellom kropp og sinn. Arnold hevdet at gjennom slike helhetlige interaksjoner kunne elevene sitte igjen med større læringsutbytte, enn ved læring enten rent praktisk eller rent teoretisk (Stolz & Thorburn, 2015, s. 379). Samtidig står Arnold (1988) bak utformingen av en teori som mener det er tre dimensjoner for læring i bevegelse, disse tre består av; læring *i* bevegelse, læring *om* bevegelse og læring *gjennom* bevegelse (s. 103).

Arnolds (1988) knowing «how» og «that» er mer vanlig enn hva en kanskje skulle tro i et fag som kroppsøving. For å grave dypere i betydningen av disse kan vi bruke aktiviteten å slå hjul som eksempel. Mange elever kan klare å gjennomføre et hjul, men ikke forklare hvordan til sine medelever. Dette er et eksempel til «knowing that» tilnærmingen i kroppsøvfaget. «knowing how» tar dette eksemplet et steg videre, hvor prosessen vektlegger bevisstgjøring

---

og formål bak aktivitetene i større grad (Arnold, 1988, s. 24). Arnold (1988) oppsummerer denne dimensjonen slik: «In sum knowing how is essentially concerned with the mastery of skills and being able to perform or participate in a given activity successfully with understanding» (s. 26). Norsk kroppsøving i henhold til læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) har ambisjoner om bredde og et mangfold av aktiviteter, som er en gylden mulighet for denne dimensjonen til å tre frem, ved å vise forståelse og mestring av en aktivitet gjennom andre.

Videre skal jeg utdype de tre dimensjonene for læring, jeg ser stor verdi og relevans av disse i forbindelse med min problemstilling om kroppslig læring. Disse tre består som sagt av; læring *i* bevegelse, læring *om* bevegelse og læring *gjennom* bevegelse. Dette er tre som dimensjoner som tar for seg forskjellige stadier av læringsprosessen til elevene i bevegelse. Til tross for forskjellene blant de tre, er de sterkt tilknyttet og påvirket av hverandre dynamisk, ifølge Arnold (1988) og Stoltz & Thorburn (2015) vil en si de er avhengige av hverandre. Jeg skal videre utdype hver av disse tre.

### 2.2.1 Læring *i* bevegelse

Først og fremst kommer vi til dimensjonen læring *i* bevegelse. Denne dimensjonen bygger på deltakelse og/eller gjennomføring på eget initiativ. Fra denne deltakelsen skal en utvikle egenverdi og læring *i* aktiviteten. Disse verdiene er med på å forsterke kroppsøvingfaget som et utdannende fag og kan være med på å bake inn gode verdier og styrke deg som et menneske (Arnold, 1988, s.107-108). Dette er en dimensjon som ikke vektlegger det teoretiske perspektivet, men læringen *i* bevegelse og initiativet, samt den indre motivasjonen til det å være *i* bevegelse (Arnold, 1988, s.107-108). Denne egenverdien fører derfor med seg en vektlegging av praktiske kunnskaper så vel som kulturelle verdier i læringen i denne dimensjonen.

Ommundsen (2013) underbygger at læring *i* bevegelse bør bli sett på som kroppsøvingfagets primære legitimering (s. 158). Hvor bevegelseslæringen sammen med bevegelsesferdighet kan bli forstått som kroppslig læring og at dette kan gi en utvidet bevissthet som gagnar elevenes

bevegelsesglede (Ommundsen, 2013, s. 158). Ifra en læreres sitt ståsted kan en for eksempel benytte seg av læreplanverket og styringsdokumentene som et slags verktøy, for å legge opp til en undervisning som kan realisere egenverdien *i* aktivitet for sine elever. Her er det viktig å se det helhetlige bildet av læreplanens ambisjoner og gjennomføre moralsk riktig undervisning, noe som Arnold (1988) vektla høyt i sin teori. Hvis en her kobler dimensjonen «knowing how», som jeg nevner innledningsvis, kan en være med på å skape en sterkere forståelse i tilnærmingen av aktivitet og skape en mer helhetlig forståelse og mestring *i* aktiviteten. Bruker vi dette eksemplet opp mot læreplan den dag i dag, vil det være nærliggende å tro at vi tydeligere kan få frem ulike sentrale verdier og mål i kroppsøvingsfaget. Ettersom læreplanen ønsker bredde og et mangfold aktiviteter gjennom kompetansemålene er det grunnlag for å kunne oppnå læring *i* bevegelse, ved å skape en egenverdi hos elevene gjennom god kroppsøvingundervisning.

### 2.2.2 Læring *om* bevegelse

Den neste dimensjonen jeg velger å utdype er Arnolds (1988) dimensjon læring *om* bevegelse. Denne dimensjonen omhandler kunnskap, gjerne gjennom informasjon og er sterkt tilknyttet Arnolds (1979) «know how» perspektiv. I en læringsprosess er denne dimensjonen ofte en del av oppstarten med å lære nye bevegelser, gjerne gjennom å vise og forklare til den som skal lære (Arnold, 1988, s. 107). I kroppsøvingssammenheng kan dette være gjeldende for alle tilgjengelige aktiviteter som for eksempel svømming, innebandy, samarbeidsaktiviteter, lek osv (Arnold, 1988, s. 107). Dimensjonen omhandler å utvikle forståelse, hvor den gjennom læringsprosessen bidrar til å kunne oppnå en større forståelse for bevegelsene i de ulike aktivitetene, og dermed oppnå læring.

Som utøvende kroppsøvingslærer kan dimensjonen bringe frem bevisstgjøring og kunnskap omkring kroppslig læring. I følge skolens rammeverk nemlig læreplanen, viser den tydelig ambisjoner omkring begrepet kroppslig læring og dets plass i undervisningen. Det er derfor viktig at læreren er bevisst og oppdatert på den aktuelle læreplans ambisjoner, for å kunne planlegge og gjennomføre god undervisning i henhold til ønsket oppnåelse og forståelse fra læreplanen. Dette kan kanskje bli sett på som en av de sterke sidene ved LK20 gjennom en mer strukturert oppbygning og tydeligere hensikt gjennom blant annet kjerneelement som



---

retningslinjer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom denne dimensjonen og læreplanens ambisjoner til grunn i undervisningen, kan elevene kunne bedre oppnå forståelse, evaluering og analyse av «knowing how» i kroppsøving (Arnold, 1988, s. 107-108).

### 2.2.3 Læring *gjennom* bevegelse

Arnolds (1988) siste dimensjon jeg skal utdype er læring *gjennom* bevegelse. Dette er en dimensjon som ofte kommer etter læring *i* og *om* bevegelse ettersom vi beveger oss bort fra introduksjon og til en hensikt. I denne dimensjonen er det ønskelig å få frem bevegelsens hensikt, og gjerne hvilke ytre og instrumentelle verdier som ligger til grunn. Arnold (1988) påpeker at bevegelsen en benytter seg av i denne dimensjonen er selvstendig og kan bli brukt opp mot dine egne mål, og hva en selv ønsker å oppnå *gjennom* bevegelsen (s. 108-109). Disse ønskelige målene trenger ikke nødvendigvis bare være fysiske ferdigheter i aktiviteter, men kan også være for eksempel sosiale effekter, helseeffekter eller bare glede ved aktiviteten/bevegelsen.

I henhold til LK20s del «om faget» blir det nevnt flere ambisjoner, stimulering til livsslag bevegelsesglede, inspirere til en fysisk aktiv livsstil, bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill, med mer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Til tross for at mange av disse ambisjonene lett kan tre frem i dimensjonen læring *gjennom* bevegelse, er det ikke nødvendigvis en selvfølge. Dette fører oss tilbake til dette helhetlige bilde igjen, hvor det instrumentelle ikke nødvendigvis dekker forståelses aspektet og gir derfor mindre læring. Gjennom denne svekkelsen vil problemet jeg eksemplifiserer innledningsvis i teorikapittelet i Arnolds (1988) «knowing how» kunne oppstå. Det er blant annet her en begynner å se det dynamiske forholdet til de tre dimensjonene og hvordan de er avhengige av hverandre. Arnold (1988) mener at læring *gjennom* bevegelse må brukes som et hjelpemiddel til å formidle et budskap som er mer enn bare instrumentelt, at bevegelse kan være så mye mer (s. 109). For læreren som underviser sin del er det viktig å tenke langsiktig, hvor en bygger opp ferdighetene gradvis slik at elevene sitter igjen med noe etter gjennomført skolegang.

### 3. Metodekapittel

I dette metodekapittelet vil valg og begrunnelser for oppgavens metodiske og analytiske arbeid presenteres. For å gjøre dette vil dette kapittelet starte med en kort beskrivelse av de planlagte metodiske valgene, før jeg tar for meg den faktiske gjennomføringen. I introduksjonen vil jeg presentere kvalitativ metode som valgt forskningstilnærming. Etter en slik presentasjon følger en beskrivelse av den forskningsmetoden som er valgt for dette prosjektet. Her vil jeg belyse valgene og tankene bak forskningsmetoden, før jeg tar for meg planlagt rekrutteringsstrategi. Herfra vil oppgaven belyse den metodiske gjennomføringen av intervjuguiden, for så å redegjøre for pilotintervjuet. Etterfulgt dette vil jeg presentere rekrutteringsprosessen før jeg redegjør for gjennomføringen av intervjuene.

Videre vil jeg belyse den analytiske prosessen gjennom å presentere Braun & Clarke (2006) sin trinnvisemodell, slik den er forstått og brukt i denne oppgaven. Avslutningsvis presenteres de etiske overveielser i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

#### 3.1 Valg av forskningstilnærming

Innen den samfunnsvitenskapelige metodelæringen er det gjerne to metoder som kommer til uttrykk, kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen et al, 2016, s. 27-28). De kvantitative tilnærmingene vektlegger opptellingen av fenomener, hvor en ønsker å kartlegge en utbredelse gjennom spesielle statistiske prosedyrer (Johannessen et al, 2016, s.27-28) Kvalitativ forskning derimot er forskning som søker en forståelse av sosiale fenomener gjennom feltarbeid som intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 15; Bryman, 2016, s. 32-33). Den kvalitative forskningsprosessen ønsker å avdekke hvorfor noe skjer, hvor kvalitative forskere søker etter forståelse og beskrivelser av hvordan mennesker oppfatter verden og betydningen av relasjoner (Johannessen et al., 2016, s.95). I feltet benytter denne type forskning seg av intervju eller observasjon for å kunne hente ut data om de komplekse sosiale fenomenene vi ønsker å se nærmere på (Thagaard, 2018, s. 15). Problemstillingen i denne oppgaven ønsker å belyse læreres oppfatning, forståelse og tolkninger i deres sosiale verden. Dermed egner den kvalitative metoden seg best for å kunne utforske nettopp denne problemstillingen og vil bli min metodiske tilnærming i denne forskningsprosessen.

Ved hjelp av ulike kvalitative tilnæringer kan en utvikle en forståelse av hvordan enkeltpersoner reflekterer og erfarer situasjoner, som igjen bidrar til å skape en mer detaljert forståelse av de komplekse sosiale fenomener en er ute etter å belyse (Bryman, 2016, s. 466-467; Thagaard, 2018, s. 11). I mitt prosjekt er jeg ute etter læreres oppfatning, forståelse og fortolkning av fenomenet «kroppslig læring», og det er av denne grunn jeg anså en kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig. Denne metodiske tilnærmingen muliggjorde en dypere utforskning av lærernes forståelser med bakgrunn i deres egne erfaringer og refleksjoner i forbindelse med kroppslig læring.

### 3.1.1 Valg av forskningsmetode

I mitt masterprosjekt blir intervju brukt som metode for datainnsamlingen. Metoden er et bevisst strategisk valg og vurdert som den mest egnede metoden til ønsket oppnåelse av forståelse. Kvalitative intervju er metoder som egner seg for å kunne oppnå en kvalitativ innsikt i intervjupersonens forståelse, så vel som erfaringer på et mer personlig nivå (Patton, 2015, s. 24; Bryman, 2016, s. 466). Det er på denne måten jeg kan være med på å skape en dypere forståelse av lærerens meninger, fortolkninger, erfaringer og forståelse i forbindelse med kroppslig læring. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer formålet med et intervju på følgende måte «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.» (s.42).

Jeg som forsker ønsket meg en faglig god samtale med informantene og valgte derfor å gå for et semi-strukturert intervju, for å kunne tilpasse samtalen i større grad underveis i feltarbeidet. Thagaard (2018) forklarer et semi-strukturert intervju på følgende måte:

Intervjuet har en fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant. For å oppsummere kan vi si at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjupersonen som styres av både de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaene intervjupersonen tar opp (s. 91)

### 3.1.2 Valg av rekrutteringsstrategi

I rekrutteringen av informanter var jeg var på utkikk etter kroppsøvlingslærere med utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget og som arbeidet fast på videregående skoler. I tillegg ønsket jeg en jevn kjønnsfordeling, samt lærer med ulik erfaringsbakgrunn. Jeg ønsket slik sett i utgangspunktet å benytte det som omtales som strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54-55). Ved hjelp av disse kriteriene vil jeg kunne rekruttere en gruppe med større bredde og med ulike erfaringer og kunnskaper omkring begrepet kroppslig læring.

---

## 3.2 Metodisk gjennomføring

Denne delen av metodekapittelet mitt vil redegjøre for hvordan den metodiske gjennomføringen ble gjort. Her vil jeg legge frem utviklingen av intervjuguiden før jeg presenterer pilotintervjuet. Deretter vil jeg greie ut om rekrutteringen før jeg avslutningsvis belyser gjennomføringen av intervjuene.

### 3.2.1 Utvikling av intervjuguide

Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide jeg fulgte i forkant med overordnede temaer som jeg prøvde å følge til enhver tid. Denne guiden var formet mye rundt begrepsforståelse, samt praktiske gjennomføringer. Jeg hadde en tre-delning i guiden som bygget på kroppslig læringsbegrepet og læreplan. Del 1 gikk på forståelsen av begrepet, del 2 var læreplan relatert forståelse, del 3 var praktisk metodisk tilnærming av kroppslig læring (Vedlegg 2). I spørsmålene jeg hadde utformet forsøkte jeg å være ganske så åpen for å gi lærerne mulighet til å forklare sin oppfatning og tolkning best mulig. Når deres tolkning kom frem prøvde jeg å stille spørsmål rundt den for å grave dypere i deres forståelse og oppfatning, på denne måten ble mine 5 intervjupersoners svar ganske så forskjellige. Spørsmålene jeg utarbeidet kan ses i sammenheng med Bryman (2016) sin forståelse om «open or open-enden» spørsmål som vektlegger muligheten for flere «riktige» svar (s. 200). Kvale & Brinkmann (2015) forklarer et kvalitativt intervju som lik den dagligdagse samtale, men som mer faglig og at det ofte involverer en bestemt metode og spørreteknikk (s. 42). Denne tilnærmingen ble særlig fremtredende i utformingen av min intervjuguide.

### 3.2.2 Pilot intervju

Litt av bakgrunnen for å gjennomføre et pilotintervju er for å kunne forberede eller utvikle intervjuguiden, så vel som å trene på intervjusituasjonen. Gjennomføring av flere intervju i forkant av forskningsprosessen kan være med på å utvikle og gjerne forsterke intervjuguiden, samt utvikle meg som intervjuer under den praktiske gjennomføringen (Bryman, 2016, s. 260). Gjennom mitt pilotintervju har jeg tatt med meg erfaringer som har endret intervjuguiden noe, blant annet formuleringer, men også min væremåte underveis i intervjuet. Med hjelp av tilbakemeldinger fra intervjupersonen har de hjulpet meg med å bli en bedre intervjuer og

utarbeidet en bedre intervjuguide (Bryman, 2016, s. 261). I ettertid ser jeg verdien av pilotintervju og om jeg skulle gjort dette på nytt ville jeg selv valgt å gjennomføre flere av disse. På denne måten ville jeg blitt enda bedre kjent med mitt intervju og stilt meg mer kritisk til min intervjuguide, som ville hjulpet meg med å utvikle meg og intervjuguiden videre på et høyere nivå.

I etterkant av pilotintervjuet med min medstudent diskuterte vi spørsmålene, hvor vi kom frem til at mange av de var veldig «teoritunge» som vi kalt de. Min medstudent har jobbet litt i skolen samtidig som han har studert og påpekte derfor gjennom sin forståelse at noen av spørsmålene kanskje ble for avanserte for en «inngrodd lærer». Dette var noe jeg tok veldig seriøst og jobbet hardt med for å endre i forkant av intervjuene. Jeg ønsker ikke at mitt intervju skal oppleves som en prøve eller test, men en faglig samtale hvor vi diskuterer lærers forståelse og mening ved fenomenet. Samtidig ga dette pilotintervjuet og min medstudent meg positive tilbakemeldinger på kroppsspråk og min interesse underveis i intervjuet. Dette var noe jeg egentlig ikke tenkte så mye på der og da, ettersom jeg var mer opptatt av å følge guiden og prøve å få med meg hva han sa. Men som jeg i ettertid tenkte at var veldig positivt for hva jeg hadde i vente for mine faktiske intervju.

### 3.2.3 Rekruttering

I rekrutteringen av informanter var jeg var på utkikk etter kroppsøvingslærere med utdanning innenfor kroppsøvingsfaget og som arbeidet fast på videregående skoler. I tillegg ønsket jeg en jevn kjønnsfordeling, samt lærer med ulik erfaringsbakgrunn. Jeg ønsket slik sett i utgangspunktet å benytte det som omtales som strategisk utvalg eller strategiske kontakter (Thagaard, 2018, s.67). Det skulle imidlertid raskt vise seg at rekrutteringsprosessen skulle utvikle seg til å minne mer om det som omtales som tilgjengelighetsutvelgelse, før jeg til slutt endte opp med å måtte anvende en slags snøballeffekt (Thagaard, 2018, s. 56-57).

I starten av rekrutteringsprosessen kontaktet jeg først rektorene på ulike skoler i østlandsområdet med spørsmål om de kjente til lærere som kunne være aktuelle og interesserte i å stille opp i min studie. I tillegg benyttet jeg meg også av bekjentskapene mine fra tidligere skolegang, med samme forespørsel. Dette resulterte i kontakt med fem rektorer, og at jeg sendte mail til 22 forskjellige kroppsøvingslærere på i alt 9 skoler. Alle disse fikk tilsendt

informasjons og samtykke skjemaer (vedlegg 2 & 3). Av disse 22 var det allikevel kun 7 som gav svar. Av disse 7 igjen viste det seg at det kun var 3 informanter fra 1 videregående skole som ønsket å stille til intervju.

På grunn av denne lave oppslutningen bestemte jeg meg derfor for også å kontakte ungdomskoler. Til å begynne med kontaktet jeg rektorer på to ungdomsskoler. Gjennom tilsvarende e-post korrespondanse som med videregående skoler fikk jeg positive tilbakemeldinger fra 3 lærere ved en og samme ungdomsskole. Jeg fikk også en lærer som var interessert fra en annen ungdomsskole.

Jeg endte dermed opp med totalt 7 interesserte lærere, hvor 3 av lærerne kom fra samme videregående skole i Innlandet, og 3 fra samme ungdomsskole i Innlandet. Den siste læreren var også ansatt ved en ungdomsskole i innlandet. Dessverre hadde det seg slik at på grunn av pandemi og tid ble det til at jeg kun fikk gjennomført intervjuer med 5 av disse 7. Det endte med intervjuer av 2 av de 3 interesserte fra samme ungdomsskole i Innlandet, samt de 3 læreren fra samme videregående skole. Ungdomsskole lærerne som ble intervjuet var i aldersrommet 20-60, mens lærerne fra videregående skolen var i aldersrommet 30-60 år. Alle informantene var menn.

Pseudonym	Alder	Utdanningsnivå	Erfaring, skolenivå
Egon	30-60 år	8 år på NTNU, mastergrad i historie	10 år, ungdomsskole
Nils	20-50 år	Bachelor i kroppsøving og idrett, årsstudium i FAF	2-3 år, ungdomsskole
Kåre	30-60 år	Master i kroppsøving og idrett	20+ år, videregående
Arnt	30-60 år	Utdannet allmenn lærer og idrettslærer	20+ år, videregående

Håvard	30-60 år	Utdannet økonom, bachelor i kroppsøving og idrett, spesial pedagogikk	20+ år, videregående
--------	----------	--	-------------------------

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Alle mine intervju opplevdes som suksessfulle, hvor jeg sitter igjen med relevant data og informantene mine virker tilsynelatende positive til opplevelsen. I gjennomføringen av intervjuene møtte jeg ikke på noe spesielle utfordringer, annet enn nevnt tidligere i forbindelse med pandemi. Mye grunnet relasjonene, vil jeg si vi hadde en god tone fra start og et trygt miljø i oppstarten av intervjuene, som var med på å sette tryggere rammer for intervjupersonene. I forbindelse med dette er Neumann & Neumann (2012) sin bevisstgjøring rundt relasjoner i intervjusettinger sentralt. Neumann & Neumann (2012) fremhever at denne relasjonen i en intervjusetting ikke er en fri form for makt, men ett samspill mellom forsker og intervjuperson, videre blir det ofte uformelt delt inn i roller som forsker og intervjuperson (s. 110). Dette er noe jeg har prøvd å være bevisst på i intervjuene mine gjennom å være imøtekommende, trygg, åpen og mottakelig for deres meninger og tolkninger. På en annen side påpeker Thaagard (2018) viktigheten rundt deltakernes forhold til oppfatningen av intervjuets rammer og struktur, som gis gjennom meg som forsker (s. 82). Dette medførte at jeg som forsker opparbeidet en struktur og rammer for samtalen gjennom å lede, samtidig som jeg aktivt opparbeidet et sterkere tillitsforhold til intervjupersonen. Thaagard (2018) mener at et tillitsforhold kan skapes gjennom en vennlig atmosfære uten konfrontasjon mot intervjupersonens meninger (s. 93). Med kjennskap til dette unngikk jeg å konfrontere intervjupersonene i flere av deres utsagn som en del av tillitsbygningen. Dette føler jeg var med på å tone ned maktforholdet i samtalene jeg hadde, samtidig som det bygget opp en sterkere relasjon mellom meg som forsker og kroppsøvingslærerne.

Ved å ha gjennomført fem intervju føler jeg at jeg har utviklet meg mye i forbindelse med både struktureringen av intervjuet, så vel som tillitsforholdet og oppbygningen av et trygt miljø. Jeg opplevde at lærerne jeg intervjuet følte seg trygge og at de var villige til å dele sine tanker og meninger på godt og vondt tilknyttet kroppslig læring. Samtidig føler jeg selv at jeg som forsker opprettholdt fagligrelevans mellom oss til tross for tidligere relasjoner, samtidig



---

som at maktforholdene underveis i intervjuene følte relativt nøytrale. Neumann & Neumann (2012) påpeker derimot at et slikt møte mellom forsker og informant aldri vil kunne bli nøytralt, og mener at forskerens nærvær influerer informanten ofte gjennom væremåte og spørsmålene (s. 12). I en intervjusetting vil det alltid opparbeides relasjoner mellom forsker og informant, dette er uunngåelig (Neumann & Neumann, 2012, s. 11).

I forkant av mine intervju hadde jeg som sagt kun et pilotintervju med en medstudent, han inneholdt mye kunnskap omkring tematikken. Ting som faglig begrep og teoritunge spørsmål ble ikke like godt lagt merke til i dette intervjuet, mot det som møtte meg i intervjuene. Dette var en av tingene jeg var bevisst på i forkant og jobbet iherdig med for å kunne omformulere spørsmålene mine fortløpende og legge de frem på en slik måte at intervjupersonene følte seg komfortable med spørsmålene, samtidig som de besvarer hva jeg faktisk er ute etter. Jeg hadde som sagt kjennskap til flere av intervjupersonene og visste at de satt på mye jobberfaring og mange år i skoleverket. Mine to første intervjuer var av to lærere jeg hadde gode relasjoner til og en forhistorie med. Dette hjalp utrolig mye for meg personlig når det gjaldt å roe nervene og finne tonen i intervjuet, samtidig som det var en utfordring i forbindelse med relasjonsfaktoren Neumann & Neumann (2012) påpeker. Dette følte jeg falt på plass rimelig kort tid inn i intervjuene, og underveis klarte jeg personlig å løsrive meg mer fra det planlagte intervjuet og hente ut verdifull data med raske tilleggs- og bekreftendespørsmål underveis i samtalen. Disse to jobbet begge på samme videregående skole og underviste i både idrettsfag og kroppsøving. De tre neste intervjuene kom innen 2 uker etter de to første. I disse følte jeg meg enda mer selvsikker og forberedt ved å ha gjennomført og hørt hva de andre intervjupersonene hadde sagt og stilt spørsmål ved, og på denne måten ble jeg bedre rustet for omformuleringer og tilleggsspørsmål underveis.

### 3.3 Analyse

Gitt at denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming til forskning og innhenting av empiri, er det naturlig å anvende en kvalitativ tilnærming til det analytiske arbeidet. Innenfor kvalitativ forskning kan en ha mange ulike analytiske tilnærminger (Thagaard, 2018, s. 151-179). Men i denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i min problemstilling, hvor jeg ønsker å kunne identifisere mønstre og strukturer som kan si noe om kroppslig læring. Igjennom min forskningsprosess har Braun & Clarkes (2006) tematiske analysetilnærming gjennom sin trinnvise modell vært mitt analytiske utgangspunkt. Braun & Clarke (2006) påpeker nettopp dette med at analyse og tolkning er en gjentakende prosess som hele tiden hopper mellom de ulike fasene, hvor den utvikles over tid og det av den grunn ikke må forhastes (s.86).

I min analyse har jeg som nevnt benyttet meg av en tematisk analyse og brukt Braun & Clarke (2006) sitt trinnvise analytiske rammeverk som fremgangsmåte i min analytiske tilnærming. Denne modellen er et hjelpemiddel for forskere, som skal hjelpe med å reflektere over ulike valg og/eller faktorer i data- og analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 86-87). Braun & Clarke (2006) påpeker at denne trinnvise modellen innehar fleksibilitet i form av at jeg som forsker ikke slavisk må bevege gjennom disse trinnene (s. 86-87). Personlig opplevde jeg denne analyseprosessen som svært krevende og har derfor hoppet mye frem og tilbake i denne trinnvise modellen. Braun & Clarke (2006) påpeker derimot at stegene ikke er ment for å være isolerte, men skal fungere som rekursive steg, hvor det forventes å gå frem og tilbake på de ulike stegene (s.86). Dette er ifølge Braun & Clarke (2006) forstått som identifisering av data og en bedre mulighet for å kunne oppdage ulike tematikker innenfor datamaterialet (s. 79). Jeg vil først presentere den trinnvisemodellen, før jeg vil videre utdype de forskjellige stegen i denne. Modellen til Braun & Clarke (2006) består av følgende steg:

1. Transskribering og lesing
2. Produsere koder
3. Formulering av ulike temaer
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Skrive frem resultater

### 3.3.1 Steg 1 - Transkribering og lesing

Mitt første steg i denne trinnvise modellen innbar det å skrive transkriberingen og bli kjent med datamateriale ved å lese. Dette ble grunnlaget for hva jeg skal omformulere til så kalte koder gjennom stikkord og korte setninger, som videre skal være med på å frembringe ulike temaer i transkriberingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). En kode blir sett på av Braun & Clarke (2006) som et trekk ved dataene som virker spesielt interessant for analytikeren, og ser på det som informasjon som kan vurderes på en meningsfull måte i henhold til fenomenet (s. 88).

### 3.3.2 Steg 2 - Koding

Braun & Clarke (2006) forstår en kode som følgende:

Codes identify a feature of the data (semantic content or latent) that appears interesting to the analyst, and refer to 'the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon (s. 88)

Etter å ha gjennomgått datamaterialet arbeidet jeg meg til steg to i den trinnvise modellen. Dette steget innebærer arbeid i form av identifisering av koder og systematisering av rådataen. For å skape best mulig grunnlag for analysen valgte jeg å gjennomgå dette trinnet grundig, for å optimalisere mine koder, så vel som skape et system jeg selv klarte å holde oversikt over. Jeg visste at dette ville lønne meg videre ut i analysen og vektla det å bli kjent med mitt datamateriale og dets potensial. Et eksempel på en kode jeg utformet i den analytiske prosessen var «Motorisk læring», koden kom på bakgrunn av innholdet av intervjuene, hvor flere av informantene peker på dette fenomenet indirekte og/eller direkte.

### 3.3.3 Steg 3 – Formulering av ulike tema

Etter mye frem og tilbake i utformingen og organiseringen av koder kommer jeg frem til steg tre. Dette trinnet omhandler tematikk og jobben med å sortere koder inn i relevante temaer. Braun & Clarke (2006) påpeker at i dette trinnet begynner vurderingene om hvordan å slå sammen koder for å skape overordnede temaer relevante til problemstillingene og det teoretiske rammeverket (s. 89). Ettersom min intervjuguide på en måte var tre-delt i

innhenting av data, ble dette en slags mal jeg fulgte i hele analyseprosessen min. Jeg følte dette ble en naturlig inndeling av mine koder og utarbeidet koder innenfor disse tre delene, hvor kodene ble sammensatt og sett i lys av hverandre. Der det var tilsynelatende mye relevant data utformet jeg temaer på bakgrunn av kodene

#### 3.3.4 Steg 4 – Gjennomgang av tema

I steg tre endte jeg med en hel haug med ulike temaer. Til tross for at alt kanskje ikke var like relevant, valgte jeg å utforme temaer der jeg følte det var et datagrunnlag for det. I steg fire mener Braun & Clarke (2006) at en skal rense opp i temaene en finner frem til i trinn tre og begynne å sortere etter relevans (s. 91). Ved å ha et mangfold av tilsynelatende relevante temaer følte jeg at jeg utviklet en bedre forståelse av mitt datamateriale så vel som min problemstilling. Trinn fire innbar derfor en ganske heftig omorganisering og sammenslåing av temaer og koder for å igjen spisse inn mitt datagrunnlag for å kunne best mulig besvare min faktiske problemstilling. Dette medførte altså refleksjon rundt temaene, rundt mulige endringer, nyanser og mønstre for å vinkle det inn mot en og samme retning. Ettersom jeg søkte etter å spesifisere temaene mine følte det naturlig å dra inn mitt teoretiske rammeverk, for å ha noe å sortere etter. Ifølge Braun & Clarke (2006) vil det si at jeg tar analysen min fra et semantisk nivå, og går over inn til et latent nivå som innebærer inkludering av teori (s. 84). Jeg endte derfor med alt fra 4-6 undertemaer innenfor de tre hovedtemaene.

#### 3.3.5 Steg 5 – Definere og navngi tema

Braun & Clarke (2006) mener steg 5 innebærer videre utvikling av temaene, og en nøye gjennomgang av temaenes essenser (s. 92-93). Ved å ha arbeidet nøye og mye med de tidligere trinnene følte jeg at jeg hadde opparbeidet meg en god oversikt over temaene og de underliggende meningene bak disse. Navngivningen av temaer kom derfor også ganske så naturlig og ga meg nok en gang mulighet for en gjennomgang av temaene for å forsikre meg om at de relevante kodene var med og sortert riktig under temaene.

### 3.3.6 Steg 6 – Skrive frem resultater

For Braun & Clarke (2006) innebærer trinn seks om å ferdigstille og presentere resultatene en har kommet frem til gjennom denne trinnvise analysen (s. 93). Det vil si at jeg som forsker skal presentere mine resultater for leseren, som gjøres i mitt resultatkapittel og vil derfor ikke utdypes videre i dette avsnittet.

### 3.4 Reliabilitet

I følge Thagaard (2018) omhandler reliabilitet spørsmålet om en kritisk vurdering av et prosjekt, og om dette prosjektet gir inntrykk av at forskningen er blitt utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (s. 187). Med andre ord vil reliabiliteten omhandle hvorvidt forskningsprosjektet er utført på en troverdig måte og at det kan anees som pålitelig (Thagaard, 2018, s. 187).

I kvantitativ forskning benytter man gjerne replisbarhet som et kriterium for reliabilitet, men at dette i kvalitativ forskning blir forstått litt ulikt. Dette kommer av forskerens forståelser utvikles i samhandlingen og relasjonen med deltakerne. Dermed vil replisbarhet i kvalitative forskningsprosjekt omhandle i hvilken grad resultatene kan «reproduseres» ved videre forskning. Kvalitativ reliabilitet bør derfor dreie seg om blant annet hvordan forskeren argumenterer for prosjektets reliabilitet. Dette kan oppnås ved hjelp av nøyaktige beskrivelser av hvordan datamaterialet har utviklet seg gjennom forskningsprosessen, samtidig legge frem sine refleksjoner rundt de anvendte metodene, ifølge Thagaard (2018, s. 188-193). Ved å være transparent i sin oppgave, gjennom nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåtene for både analyse og tolkning av datamaterialet, hevder Thagaard (2018, s. 188) at dette kan være med på å styrke forskningsprosjektets reliabilitet.

På bakgrunn av dette velger jeg å ha et relativt dypt og detaljert metodekapittel også analysekapittel, som skal bidra med å gjøre min oppgave mer transparent i beskrivelsene om forskningsprosessen. Metode og analyse kapitlene skal gi leseren innsikt i fremgangsmåter, valg og eventuelle endringer/utfordringer jeg møtte på og tok. Jeg har forsøkt å gjøre rede for meg og min rolle samt forforståelse, og i hvilken grad dette kan påvirke relasjonene til deltakerne og datautviklingen. Jeg har også reflektert rundt de metodiske valgene, før jeg videre beskriver fremgangsmåten for både datainnsamling og analyse- og tolkningsarbeidet, for å vise til hvordan jeg kom frem til resultatene mine.

Det er flere tiltak en kan ta for å bedre arbeide mot et transparent metodekapittel. Thagaard (2018) fremhever tiltak som å gjøre et tydelig skille på «primærdata» og forskerens tolkninger, dette kan bidra til å styrke forskningsprosjektets gjennomsiktighet og reliabilitet (s. 188). Dette er noe jeg arbeidet grundig med, for å best mulig tydeliggjøre min rolle i prosjektet. Tiltak som å være klar på hvor deltakerens uttalelser er representert og hvor det er mine tolkninger

som kommer frem, er blitt forsøkt etter beste evne. En utfordring med temaorienterte analyser slik som min, kan være å fullstendig løsrive deltakers uttalelser fra konteksten de opprinnelig ble presentert i. For å oppnå reliabilitet i mine intervju har jeg arbeidet grundig med spørsmålsformulering og setningsoppbygninger, dette for å gi deltakerne best mulig anledning for å reflektere rundt spørsmålet, og for at min formulering av spørsmålene ikke ville være en avgjørende faktor for deltakernes besvarelser.

### 3.5 Validitet

I følge Thagaard (2018) omhandler validitet i en kvalitativ setting vurderingen av grunnlaget for tolkningene som er gjort (s. 189). Gyldighet kan bli presisert gjennom å se nærmere på om de tolkningene vi har kommet frem til er gyldige i forhold til den konteksten vi har studert, og om de metodene en har benyttet seg av i sitt prosjekt undersøker det en faktisk ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 189). For at dette forskningsprosjektet skal oppfattes troverdig, blir validiteten en nødvendighet som skal være gjennomtrengende for hele prosjektet. Som et kvalitativt prosjekt er en av utfordringene mine fortolkningene av det analyserte materialet som blir fremstilt som resultater. Ettersom det er fortolkninger av datamateriale, gjør det at det er noe vanskeligere å kontrollere forskningens validitet.

For å hjelpe styrke mitt prosjekts validitet har jeg forsøkt å vektlegge en gjennomgående gjennomsiktighet i prosessen. Jeg forsøker å beskrive mine grunnlag for tolkningene jeg har kommet frem til, og jeg forsøker å legge frem disse tydelig og overbevisende for leseren (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg jobbet grundig med min intervjuguide for å utarbeide så åpne og forutsetningsfrie spørsmål som mulig. Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010) påpeker forutsetningen om at en ikke skal lede deltakernes svar i noen bestemte retninger, altså gjennom for eksempel ledende spørsmål, noe jeg har jobbet iherdig med gjennom dette prosjektet (s. 199). På en annen side har spørsmålene blitt utarbeidet på en slik måte at jeg unngår for varierende og sprikende svar fra mine deltakere, slik at jeg forholder meg til oppgavens tematikker (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2010, s. 199). På denne måten får jeg svarene jeg ønsker, samtidig som deltakerne vil få muligheten for å selv avgjøre hva de finner interessant.

I følge Thagaard (2018) er alle begrunnelsene av tolkningene gjort i studien et sentralt grunnlag for validitet (s. 193). Det er som følge av denne påstanden jeg har forsøkt å utføre samt begrunne mine tolkninger innenfor rammene av mitt teoretiske rammeverk angitt i denne oppgaven. Jeg forsøker her å begrunne mine funn, og har ettertraktet kvalifiserte begrunnelser for mine tolkninger. I fremstillingen forsøker jeg å oppnå en gjennomsiktighet, igjen for å tydeliggjøre hva som danner grunnlaget for nettopp denne tolkningen. Gjennom disse tiltakene kan jeg i større grad oppnå bedre dokumentasjon av tolkningene, noe Thagaard (2018) ser på som et vitenskapelig prinsipp (s. 189).



---

Tidligere i metode kapitlet mitt redegjør jeg for rekrutteringen i prosjektet, noe jeg opplevde som relativt utfordrende, og endte med å falle tilbake på bekjentskap og relasjoner. Thagaard (2018) mener at refleksjonen rundt dette kan ha betydning for forståelsen jeg utvikler (s. 81). Det å inkludere deltakere en allerede har en relasjon til kan by på ulike utfordringer, blant annet etiske som jeg kommer tilbake til avslutningsvis i metodekapitlet. Fordelene med å ha en relasjon til deltakerne er at en kan bli raskere akseptert, og deltakerne kan føle seg tryggere på meg som intervjuer og forsker, som igjen kan påvirke deres uttalelser som følge av relasjonen. Dette kan være med på å hente ut informasjon de ellers ikke ville utgitt, hadde ikke relasjonen vært til grunn. I tillegg endte jeg med en dårlig kjønnsfordeling blant mine informanter, ettersom jeg endte fem menn og ingen kvinner i datainnsamlingen. Denne faktoren kan bli sett på som en svakhet i det eksterne validitets perspektivet.

I mitt tilfelle er jeg en forsker med kjennskap til og utvikler forståelse «innenfra» miljøet, dette kan ifølge Thagaard (2018) føre til at mine erfaringer fra feltet gir et grunnlag for gjenkjenning av deltakernes uttalelser og erfaringer, som igjen er med på å legge føringer for forståelsen jeg utvikler (s. 190). En annen utfordring med denne utviklingen av forståelse «innenfra» er risikoen for at jeg blir «blindet» for egen kultur og overser det som skiller seg fra mine erfaringer. På denne måten vil jeg også kunne oppleve å bli mindre oppmerksom på nyansene i mitt datamateriale (Thagaard, 2018, s. 190). Det er av denne grunn jeg hele tiden jobbet mot å innta en nøytral holdning i datainnsamlingsprosessen, slik at relasjonene til deltakerne og kjennskapet til feltet og tematikken skulle påvirke min informasjon minst mulig. I dette forskningsprosjektet søker jeg etter læreres egne erfaringer og tanker i forbindelse med kroppslig læring. Jeg tenker at denne studien gir andre lærere mulighet for å lese og kanskje kjenne seg igjen i mine resultater og diskusjon rundt fenomenet. Gjennom å aktivt bruke Braun & Clarke (2006) sin trinnvise modell, håper jeg å kunne produsere et datainnhold med overførbarhet til andre kroppsøvingslærere, til tross for at hver enkelt lærer har sitt individuelle synspunkt og erfaring med kroppslig læring.

## 3.6 Etske overveielser

All forskning som produseres har til hensikt å skape ny kunnskap, med dette følger det et viktig etisk ansvar overfor deltakerne. I den forbindelse er det utviklet ulike forskningsetiske normer og regler som forskere både bør og skal følge. I norsk kontekst har vi for eksempel de nasjonale forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018), som presenterer ett sett normer som ansees å være forutsetninger for å kunne produsere god etisk forskningspraksis. Normene som legges frem her ansees som en forutsetning for å kunne produsere gode, redelige og ærlige forskningsprosjekt/forskning.

Med de nasjonale forskningsetiske komiteenes (NESH) normer til grunn for forståelse for hva god forskningsetikk innebærer, dermed har jeg i mitt forskningsprosjekt derfor tilstrebet å følge de normene som blir presentert av NESH (2021). NESH (2021) operer som et uavhengig rådende organ, som tar ansvar for å utarbeide forskningsetiske retningslinjer som stadig revideres og oppdateres. NESH (2021) utarbeidet nylig forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, som blir gjeldende for mitt prosjekt. I dette dokumentet/skrivet påpekes det at forskning skal foregå i samsvar med forskningens normer og verdier, personvern hensyn, samtykke og informasjonsplikt og konfidensialitet samt av hensyn til andre institusjoner og samfunnet ellers. Jeg velger derfor å redegjøre videre for mine forskningsetiske vurderinger i forbindelse med godkjenningen av mitt prosjekt, innhenting av informert samtykke, anonymisering og konfidensialitet, og litt konsekvensene ved deltakelse i studien. Avslutningsvis vil jeg legge frem mine drøftinger av etiske dilemmaer i forbindelse med gjennomføringen av forskningsprosjektet.

### 3.6.1 Oppstart av et forskningsprosjekt

I mitt prosjekt har jeg måtte behandle personopplysninger i flere ulike settinger. Underveis i prosjektet har jeg vært helt avhengig av å behandle personopplysninger som navn, e-post, telefonnummer og annen bakgrunnsinformasjon som kan være med på å identifisere deltakerne mine. Først og fremst før deltakernes samtykke og innsamlingen av data kan begynne, må jeg søke etter godkjenning av mitt prosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Bakgrunnen for at dette må godkjennes, kommer av at mitt prosjekt skal få en

---

vurdering på at det blant annet er i tråd med lovverket og etisk riktig. Søknaden min ble sendt inn til NSD 10.12.2021.

Min søknad til NSD ble vurdert til godkjent 16.12.2021, hvor mitt forskningsprosjekt og innhenting av data offisielt kunne begynne (Vedlegg 4). Innhenting av informert samtykke og innsamlingen av dataen ble påbegynt øyeblikkelig etter godkjennelsen, hvor rekruttering var første prioritering. På denne tiden led Norge av pandemien COVID-19, som skapte usikkerhet i forbindelse med å kunne gjennomføre fysiske intervju med deltakerne, slik jeg ønsket. Dette gikk utover noen av intervjuene mine, ettersom deltakerne slet med smitte selv og hadde vanskeligheter med å kunne stille. Jeg endte med fem deltakere som alle hadde mulighet for fysisk oppmøte. På bakgrunn av dette ble det gjort flere vurderinger underveis i perioden, spesielt da noen av de etiske vurderingene både i forkant og underveis i prosjektet. Ettersom etikken er en sentral del av en forskningsprosess, var det viktig for meg å gjennomføre dette grundig. Dette fører meg videre til hjelpemidlene jeg benyttet meg av i forkant og underveis i utformingen av prosjektet, nemlig NSD og NESH. På denne måten har jeg kunnet drevet med forsvarlig forskning både for min egen del som forsker, men også for mine intervjupersoner som stilte til prosjektet. Disse to plattformene bygger naturligvis rammeverket for om min forskning kunne fremstå som etisk god.

Etikken er en naturlig del av all forskning, og må vektlegges for å ivareta alle involverte, men også for å følge rammene for oppgaven. Klarer en å oppnå en sterk etisk forskning vil dette være med på å gi et bedre grunnlag for at funnene presentert i prosjektet er gjort på en riktig måte, samtidig som informasjonen og informantene er blitt behandlet profesjonelt underveis og i fremstillingen av forskningen. Jeg som mange andre masterstudenter prøver dette med datainnsamling for første gang, og utformer mitt første store prosjekt. Dette har vært utfordrende både før og underveis i oppgaveskrivingen, men har gjort at jeg har forsøkt å arbeide innenfor gitte rammer og i sterkt samsvar med både NSD og NESH sine retningslinjer. NSD var først og fremst i forbindelse med søking om godkjennelse av forskningsprosjektet, samtidig som jeg meldte fra om studiens formål gjennom en prosjektbeskrivelse. I forbindelse med mitt arbeid tok NSD meg gjennom konfidensialitet og personverns biten av prosjektet. Etter godkjenningen av prosjektet kunne jeg offisielt aktualisere mitt forskningsprosjekt. Dette brakte med seg NESH og min veileder i større grad, hvor de stiller sterkt med veiledning i forbindelse med datainnsamlingen og behandlingen av blant annet personlig informasjon. For

å best mulig kunne sikre trygg lagring og oppbevaring av data, for å sikre informantenes rettigheter underveis i mitt forskningsprosjekt.

### 3.6.2 Anonymisering og konfidensialitet

I mitt forskningsprosjekt blir det som nevnt ovenfor krav til noe personlig informasjon. Dette er noe jeg tydeliggjorde i informasjonsskrivet (Vedlegg 2), gjennom å redegjøre for hvilke personopplysninger som skulle innhentes, tydeliggjøre hvem som har tilgang til dette, hvordan opplysningene behandles, oppbevares og benyttes gjennom prosjektet, samtidig hva som skjer med disse etter avsluttet prosjekt. For å kunne beskytte mine deltakeres opplysninger har disse opplysningene blitt behandlet konfidensielt, gjennom å anonymisere navn og andre opplysninger gjennom koder, både i lagringen og fremstillingen. Dataen ble oppbevart trygt gjennom passordbeskyttende filer og separert fra øvrige data.

I tillegg til overnevnte har jeg skrevet deltakerne frem på en slik måte som gjør at deres identitet ikke kan gjenkjennes i min tekst, dette er ifølge Thagaard (2018) et tiltak for å lettere beskytte deltakernes privatliv (s.205). Jeg har valgt å gi mine deltakere fiktive og irrelevante navn, jeg har også vist til alder på en uspesifikk måte og utelatt andre bakgrunnsopplysninger som kan identifisere deltakerne. Videre har jeg valgt å anonymisere skolene ved å kun utgi hvilket fylke informantene jobber i, dette er også bevisst for å kunne bevare personvernet. I etterkant av intervjuene som ble innspilt gjennom diktafon, ble jeg sittende med opptak som inneholdt personopplysninger. Disse opptakene har blitt trygt lagret og profesjonelt behandlet via Høgskolen innlandet og etter gitte retningslinjer. Opptakene er blitt trygt oppbevart i en sikker database til enhver tid, slik at kun jeg som forsker og veileder har hatt tilgang til opptakene. Dette er i henhold til NSD som er veldig tydelige på hvordan denne prosessen skal gjøres trygt for intervjupersonene involvert. Alt av transkribering og referanser til deltakerne er gjengitt på bokmål for å ikke kunne identifisere gjennom dialekt, språkbruk og/eller taleform. Når oppgaven ble ferdigstilt og prosjektet ble ansett som ferdig, ble alt av personopplysninger, lydopptak og transkriberinger slettet.

### 3.6.3 Ethiske dilemmaer

Utenom de etiske vurderingene nevnt ovenfor, opplevde jeg dette forskningsprosjektet som ganske så rett frem i forbindelse med etiske dilemmaer. I mitt prosjekt har jeg uansett måtte reflektere og gjort rede for mulige etiske dilemmaer som kan ha oppstått underveis i forskningsprosjektet. Som nevnt tidligere var jeg relativt heldig når det kom til gjennomføringen av mitt prosjekt, men spesielt et dilemma kom til syne underveis.

Min utfordring i dette forskningsprosjektet viste seg å være tilknyttet rekruttering av informanter til intervju. Som jeg greier ut om i metode kapittelet hadde jeg et ønske om et bestemt utvalg uten spesiell relasjon, men på bakgrunn av mitt prosjekts tidspunkt ble dette vanskelig å gjennomføre. Dermed ble relasjonene jeg hadde nødvendige for å kunne rekruttere informanter til mitt prosjekt og for å få i gang datainnsamlingen. Dette ble diskutert sammen med veileder, hvor vi ble enige om at relasjonen til informantene ikke ville bli en stor utfordring så lenge jeg er reflektert rundt dette og skriver det tydelig frem. NESH (2021) sitt punkt nr. 19 tar opp klarhet omkring roller og ansvar, hvor en forsker sitt ansvar er å tydeliggjøre rollene i et forskningsprosjekt. Denne utfordringen belaster for det meste meg, hvor jeg måtte forholde meg til min rolle som intervjuer og ha en nøytral inngang til intervjuene under gjennomføringen. Samtidig opplevde jeg at deltakerne hadde et avklart forhold til mitt forskningsprosjekt og vår relasjon, som gjorde at de fremstod som svært profesjonelle aktører under datainnsamlingsprosessen. Ved å ha en bevissthet omkring rollene, vurderer jeg min rolleavklaring som klar og tydelig, og at relasjonen ikke påvirket intervjusettingens roller. På denne måten føler jeg at vår relasjon ikke har påvirket utfallet av oppgaven, på noen annen måte enn at vi skapte gode faglige samtaler.

## 4. Resultater

Oppgaven overordnede målsetning er å svare på følgende problemstilling: *Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærer kroppslig læring?* For å svare på denne problemstillingen vil dette resultat kapitlet dermed presentere en av de avsluttende delene av det analytiske arbeidet. Særlig vil utvalgte deler av innsamlet empiri presenteres i relasjon til andre deler av det empiriske materialet for å illustrere identifiserte mønstre, strukturer og sammenhenger som det analytiske arbeidet har avdekket. Strukturen på presentasjonen tar utgangspunkt tre overordnede temaer. Disse temaene er: forståelsen av kroppslig læring som fenomen, læreplanforståelse og praktiserende kroppslig læring.

I presentasjonen av temaene vil forståelsen gitt til uttrykk i intervjuene omkring kroppslig læring som fenomen bli fremstilt. Her viser jeg til resultatene som dekker deltakernes forståelser av fenomenet. Videre vil det neste tema ta for seg læreplanforståelsen til mine deltakere og implementeringen av denne. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere deres praktiserende kroppslig læring, som ble diskutert i intervjuene.

### 4.1 Forståelsen av kroppslig læring som fenomen

I lys av oppgavens problemstilling, ble lærernes forståelse av begrepet kroppslig læring ett sentralt aspekt ved det jeg ønsket å produsere kunnskap om. Under dette temaet vil jeg derfor presentere sentrale trekk ved lærernes uttrykte forståelse av dette begrepet. Jeg vil imidlertid starte presentasjonen av temaet med å henvise til det informantene svarte på direkte spørsmål om hva de la i begrepet. Her kom det frem at flere av informantene opplever kroppslig læring som en kontinuerlig prosess som varer hele livet.

**Håvard:** *Men det jeg mener som tenker ligger i det, er alle erfaringer vi skaffer oss fra vi er små, fra vi begynner å krabbe og fra vi går på barneturning, alle lek og moro som du driver med som unge, som du utvikler og lager deg baser eller hva en skal si. Som du bygger videre på, så jeg tenker at all aktivitet fra du er liten, så lenge du lever er kroppslig læring og at dette bygger på hverandre.*

---

Håvard la kroppslig læring frem som en kontinuerlig prosess med motorisk preg og fokus på å utvikle ferdigheter. Han bruker også begrepet erfare, noe som går igjen hos de forskjellige deltakerne. Arvid og Kåre forstår også kroppslig læring litt i samme retning som det Håvard gir uttrykk for her. Arvid påpeker at kroppslig læring er en erfaring, og mye mer enn bare teori gjennom sine uttalelser.

**Arvid:** *Ja, jeg synes det er et vanskelig begrep. Så tenker jeg jo at, de må erfare det da, at det er det de tenker med det, at de må kjenne det. Gjennom praksis altså, mer enn teori. Så er det jo spørsmål om, jeg tenker jo kroppslig læring i kroppsøving er å prøve ut ting..*

Dette med erfaring er også noe Kåre tok opp i sine uttalelser rundt kroppslig lærings begrepet. Kåre, Arvid og Håvard jobber alle på videregående skoler og har mange års erfaring i yrket som kroppsøvingslærere. Alle tre vektlegger «erfaring» som begrep tilknyttet kroppslig læring og føler at kroppslig lærings begrepet er komplisert og vanskelig. Nils opplever begrepet også som utfordrende, men har en litt annen vinkling i sine uttalelser om kroppslig læring som begrep. Nils gjør et tydelig skille mellom objektiv og subjektiv synsvinkel på kropp.

**Nils:** *Også har jeg lest at vi har nok de veldig objektive syne på kropp, vi ser litt hvordan de skal mestre, lære og prestere med kroppen. Også er det den der med subjektet, som ikke har tatt så stor plass enda det har ikke kommet så langt tror jeg enda, at vi diskuterer hvordan vi føler igjennom en type aktivitet da. Klart det har blitt bedring i det, det tror jeg.. Litt fordi vi driver med egenvurdering og den biten der, som vil da kunne sette mer ord på hvordan vi føler det i en aktivitet da*

Egon som også arbeider på ungdomsskole, dro inn dette med kroppsbevissthet og synet på egen kropp i sine uttalelser om kroppslig læring. Egon var opptatt av egenverdien i begrepet og fenomenet, og ønsket elevene effekten av dette.

**Egon:** *Hvordan elevene selv ser på sin egen kropp, altså holdningsaspektet til kropp og lærer i så måte om sin egen kropp. Men også da hvordan de skal faktisk lære å, bli vant til at du er nødt til å faktisk ta vare på kroppen din ikke bare fysisk men mentalt og psykisk også for at en på sikt skal spille på lag da*

Når jeg videre utfordret Egon til å forsøke å oppsummere hva han la i begrepene kroppslig læring på en til to setninger, svarte han følgende:

**Egon:** *Fra et elevperspektiv så handler det om, altså de må få en større bevisstgjøring for hvordan det fysiske og psykiske henger sammen. Og fra et lærerperspektiv så må vi bli flinkere til å vise elevene at kroppslig læring, eller altså.. Å lære om kropp da, og få det til å favne over flere fag*

Nils gjengir på en måte som vektlegger elevenes subjektive side i større grad. Dette er tydelig noe som er sentralt ved kroppslig lærings oppfattelsen han har opparbeidet seg. Denne subjektive verdien i samspill med det objektive som han refererer det til, hvor kropp og sinn er i samspill i undervisningen. Denne tolkningen inngår i både den motoriske utviklingen, i tillegg arbeider en med kroppsbevissthet og egenverdien av dette kan være med på å oppnå stimulering av bevegelsesglede. Nils sa følgende:

**Nils:** *Nei det er jo å kunne oppleve/lære med kroppen, men samtidig tenkte at en kan ha, at en kan diskutere det følelsesmessige ved det da. At en kan sette ord på hva en føler gjennom en aktivitet*

Lærerne som underviser på videregående skole nivå, nemlig Kåre, Arvid og Håvard er mer samkjørte på en mer erfarings fokusert forkortelse og svarene de tre gir samsvarer veldig godt. Alle tre er opptatt av å se på kroppslig læring som en erfaring, en prosess og læring. Besvarelsene deres bygger for det meste på praktisk erfaring, bevegelseserfaring og generelle



---

opplevelser. Arvid forkortet sin tolkning ned til: «Læring som de erfarer praktisk», og ser dette som kroppslig læring. Alle mine informanters forståelser tar for seg de ulike delene av kroppslig lærings definisjonen vi finner i læreplanverket, som omhandler allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede. Det er derimot tydelig at det er den motoriske ferdighetsutviklingen som fremdeles er sterkest fremtredende av de tre. Dette er en tråd jeg vil ta opp litt senere i resultatkapittelet ettersom dette også omhandler et tema fra «læreplanforståelsen».

#### 4.1.1 Kroppslig læring forstått som læring

Det ble også tatt opp noen tråder i forbindelse med begrepet læring. Altså elevenes evner til å lære, hvor Egon blant annet tar dette opp i forkortelsen sin og mener det er hans jobb å lære elevene å lære. Nils er også inne på denne tanken, gjennom uttrykkelsen hans:

**Nils:** *vi ser litt hvordan de skal mestre, lære og prestere med kroppen*

I tillegg påpeker de begge at «læring» omhandler i denne situasjonen læren om og med kropp. Nils uttalelse angående det følelsesmessige aspektet i en aktivitet inviterer også reflekterende læring som en ny innfallsvinkel, gjengitt her:

**Nils:** *At en kan diskutere det følelsesmessige ved det da. At en kan sette ord på hva en føler gjennom en aktivitet*

Samtidig har vi Arvid som tidligere nevnt her forstår kroppslig læring som «læring de erfarer». Vi har andre lærings begrep som kommer til uttrykk i mine intervju, å lære gjennom fysisk utvikling/aktivitet er noe alle deltakerne er innom. Kåre tar opp oppdagende læring som en ny og spennende innfallsvinkel i kroppsøvingen, som han greier ut om på følgende måte:

**Kåre:** *Før så var det mer instruksjon, nå er det mer oppdagende læring og legge til rette for at de skal prøve ut, gjøre seg erfaringer endre, lære..*

Det kom mange spennende og relevante oppfatninger av læring i forbindelse med forståelse av begrepet kroppslig læring. For å kort oppsummere mine intervjupersoners forståelser av kroppslig læring, bygger mye på erfaringsbasert læring. Det å skape og gi elevene erfaringer i ulike retninger for så å gi de muligheten til å utvikle seg på bakgrunn av dette, og dermed oppnå læring. Begrepet i seg selv virker til å være krevende og vanskelig for lærerne å virkelig ta innover seg. Til tross for dette kan det se ut som om de har arbeidet godt med dette og opparbeidet seg en god formening om hva dette innebærer. Forståelsene presentert i dette forskningsprosjektet er ofte relativt tilsvarende, men med litt ulike innfallsvinkler.

---

## 4.2 Læreplanforståelse

Det andre overordnede temaet identifisert gjennom min analyse ble læreplanforståelse. Her vil jeg presentere data angående lærers forståelse, oppfatning og implementering av den nye læreplan, før jeg viser deres bekjentskap med og tanker om kroppslig læring i læreplan. Avslutningsvis belyses det hvordan de arbeider med begrepet på et lokalnivå.

### 4.2.1 Læreplan forståelse og utforskning

Deltakerne ble spurt om deres førsteinntrykk av læreplanreformen og hvordan de opplevde den nye læreplanen. Både Egon og Nils mente den nye læreplanen opplevdes som mer generell og åpen. Egon sa følgende om den læreplanreformen:

**Egon:** *Generelt så var det første som slo meg det har en tendens til at det blir mer og mer generelt da.. Det gjør jo at det kan bli, desto mer generelt det blir desto mer utfordrende blir det jo. Jeg er ikke nødvendigvis så «super happy» for at det blir for generelt. Kanskje det er blitt litt for generelt da*

Nils fremhever noe av den samme opplevelsen, men med litt annen formulering. Nils virker tilsynelatende mer positiv til reformen enn hva Egon gjør. Samtidig gir Nils uttrykk for at elevene skal ta mer eierskap til aktiviteten gjennom:

**Nils:** *at dem er med i selve undervisningen tror jeg er veldig viktig for elevene for at de skal kunne ta et eierskap selv liksom. Jeg synes læreplanen så bedre ut enn det den var. Likevel så er det sånn at du kan, den er ikke så låst da. Det er blitt satt mer fokus på egenvurdering og da kroppslig læring*

Både Kåre og Arvid var opptatt av endringen fra et mer idrettsfokusert fag til å bli et mer aktivitetsrettet fag med fokus på overføring av kunnskaper i større grad. Kåre stilte seg positiv til utviklingen og mente følgende:

**Kåre:** *Samtidig så var det jo en såpass stor endring, at jeg tenkte oi. Dette passer mye med min bakgrunn, i forhold til min filosofi og min på en måte tolkning og hensikt med faget.. Mens nå er det mer en dreining at det er noen kunnskaper vi skal overføre. Mye større fokus på hensikten ‘*

Arvid stiller seg ganske tydelig skeptisk og redd for denne mer generaliserte kroppsøvingen med en litt ny vinkling. Samtidig som han selv tydelig stiller seg kritisk, prater han også på vegne av kollegiet, hvor de diskuterer idrettens plass i faget. Arvid sier følgende:

**Arvid:** *Ja, det er jo dette her med at idrettsaktiviteter er borte. Idrettsaktivitetsbegrepet synes vi er litt kjipt at er borte.. Men, vi har følt litt på at vi har vært redd for at de tingene som veldig mange har vært glade i, forsøkes å fjernes fra oss da*

Når det kommer til deltakernes arbeid med en ny læreplan, er de alle ganske samkjørte på prosessen. Ofte begynner de med å individuelt arbeide med læreplan og kompetansemålene, før de går sammen og diskuterer dette. Håvard sier følgende i samtalen angående arbeid med en ny læreplan:

**Håvard:** *at vi ser på den og gjør oss noen tanker, før vi diskuterer med kollegiet*

Kåre og Arvid tar begge opp diskusjons biten av implementeringen, hvor de påpeker viktigheten av denne prosessen. Begge mener at refleksjon og kunnskap omkring begrepene

---

og temaene de finner i læreplan er viktig for å forstå det. Der de begge støtter oppunder hverandres utsagn, de sa følgende:

**Kåre:** *Jo mer reflektert en blir i forhold til å sette seg inn i det, jo lettere er det å diskutere det*

**Arvid:** *Nå er jeg jo i studiene, så snakker en del mer om det og leser mer artikler, og da får du, en får reflektert mer rundt det*

Det er tydelig at deltakerne arbeider med læreplan og at diskusjon er et verktøy mange tar i bruk for å skape forståelser. Til tross for dette kan det virke som om denne reformen har vært en stor endring for mange, og oppleves som utfordrende og kanskje litt vanskelig. I forbindelse med begrepsforståelsen mine deltakere uttrykker, er det grunn til å tro det meste er erfaringsbasert kunnskap, og ikke teoribaserte forståelser. Dermed blir forståelsene de opparbeider seg og diskuterer tilsynelatende erfaringsbaserte, fremfor å oppsøke ressurser omkring begrepene eller temaene.

#### 4.2.2 Kroppslig læring i læreplan

Mine neste resultat vil omhandle deltakernes svar i forbindelse med kroppslig læringsdefinisjonen vi finner i læreplan. Definisjonen inneholder en tre-deling i form av sentrale begrep. Jeg brukte de sentrale begrepene for å hente ut data fra lærernes forståelser i forbindelse med disse. Definisjons begrepene jeg tok tak i er følgende: «..utvikling av allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dermed ble det naturlig for meg å følge denne definisjonen i utspørringen og vil presentere resultatene i tilsvarende rekkefølge gjennom a, b og c. Jeg utfordret deltakerne til å se de sentrale begrepene i sammenheng med kroppslig læring, for å fremprovosere deres tolkninger av begrepenes omfang.

### 4.2.3 Utvikling av allsidig motorisk læring

Først ut var utvikling av allsidig motorisk læring, Håvard var tydelig på at det var sterkt relatert, men mangelfullt sett opp mot kroppslig læring. Håvard oppga følgende:

**Håvard:** *For jeg tenker at motorisk læring inngår i kroppslig læring, men jeg tenker vel kanskje at kroppslig læring omfavner enda mer enn motorisk læring*

Håwards uttalelse støttes opp av de andre deltakerne også. Nils påpekte igjen i henhold til sin oppgitte oppfatning av objektivt og subjektivt syn på kropp en forståelse i tråd med dette.

**Nils:** *Da tenker jeg på det objektive på en måte da. På hvordan en skal kunne se seg selv og hvordan en skal kunne lære for å få en fremgang da*

Alle deltakerne tar opp dette med fysiske egenskaper tilknyttet dette og sier seg enige i overførbarheten av begrepet som en del av kroppslig læring, men som noe mangelfullt. Samtidig finner jeg Arvid sitt utsagn i så måte fascinerende, til tross for at han sier seg enig i at begrepet er noe mangelfullt, opplever han det i større grad tilsvarende, mot hva de andre gir uttrykk for. Arvid sier nemlig følgende:

**Arvid:** *Det kan jo være begreper på det samme, det er jo det. Jeg tenker jo at motorisk læring, kroppslig læring det er jo det det er. Noe av det, så blir ikke det helt det samme som å kjenne at du fryser på beina og får neglesprett*

#### 4.2.4 Utvikling av kroppsbevissthet

Det neste begrepet jeg utfordret de på ble dermed utvikling av kroppsbevissthet i forhold til kroppslig læring. Her svarer Egon lidenskapelig gjennom kroppsspråk og vektlegger læren om kropp. Han sier følgende

**Egon:** *..hvordan de ser på sin egen kropp i forhold til andre. Og om de da har et godt eller ikke godt selvbilde..*

Egon var tydelig opptatt av å skape velvære hos elevene og bruke kroppsbevissthet for å oppnå kunnskap rundt og om kropp. Nils svarer også i denne retningen, og påpeker utfordringene ved dette i dagens samfunn. Han svarer på spørsmålet slik:

**Nils:** *Det å være bevisst på at det er forskjellige kropper og at alt er på en måte akseptert og alt er innenfor normalen. Også er det selvfølgelig det at en må, ja erkjenne sin egen kropp og tenke at jeg er bevisst på hvordan kroppen min kan kjennes ut i forhold til aktivitet*

Kåre, Arvid og Håvard derimot hadde et perspektiv som så mer på fysiske egenskaper eller fysiologiske erfaringer i forbindelse med kroppsbevissthet innen kroppslig læring. Kåre forstod kroppsbevissthet som evner knyttet til fysisk aktivitet, gjennom uttalelsen:

**Kåre:** *Det å lære seg hvor vi på en måte har kroppens lemmer i ulike sammenhenger til ulik tid*

Han brukte også begrepet «erfaringsbakgrunn» i sine uttalelser, noe spesielt Håvard opplevde som sentralt innenfor begrepet og rammene. Samtidig vektla Håvard forståelse implisitt gjennom og i bevegelse som erfaringer, hvor han sa følgende:

**Håvard:** *kroppsbevissthet så er kroppslig læring egentlig sentralt da å kunne skjønne hva som skjer og hvordan ting skjer gjennom erfaring da helst*

Arvid vektla mer den fysiologiske kroppsbevisstheten i sin forståelse av begrepet i kobling med kroppslig læring. For Arvid omhandler dette fysiologiske erfaringer en får av å være i bevegelse.

**Arvid:** *Det er jo litt det jeg snakker om med å pushe litt grenser og erfare at du er sliten og at pulsen går i taket. Og det å ha en bevissthet rundt det..*

Disse resultatene viser en slags to deling av forståelsen om kroppsbevissthet, hvor vi på den ene siden ser fysisk bevissthet, gjerne gjennom bevegelse, erfaring eller opplevelser. Mens på den andre siden dras det mer i retning av læren om kropp, aksept, og mer opplevelsen av å ha en kropp å forholde seg til.

#### 4.2.5 Stimulering av bevegelsesglede

Avslutningsvis i dette delkapittelet kommer jeg til å legge frem resultatene fra mine intervju angående stimulering av bevegelsesglede. Informantene legger frem verdien av aktivitetene, nemlig mestring, glede og fordelene av å være fysisk aktiv i andre settinger enn aktiviteten selv. Kåre var spesielt opptatt av å gi elevene en mulighet for å oppleve glede og mestring igjennom aktivitet. Etersom han personlig har hatt mye glede av aktivitet og mestring, ønsker han å kunne gi det videre. Kåre uttalte følgende:



**Kåre:** *Jeg synes jo at det er dritkult å få til ting og få til en utvikling. Og jeg tenker jo at hvis vi som lærere hjelper elevene til å oppleve det samme. Så tenker jeg at det å få til ting gir jo en glede, og hvis de i tillegg finner noe dem på en måte tenker at oi dette er faktisk noe jeg kan drive med etter videregående, så tenker jeg det er positivt. Så hvis du kan bidra til at de synes ting er gøy, samtidig som de får utfordringer som gjør at de må lære kroppslig da, da tenker jeg det er mestring og mestring gir glede*

Håvard støtter opp denne påstanden Kåre kommer med gjennom sine uttalelser. For Håvard er det viktig å gi elevene bevegelsesglede og la de gjøre ting som de finner moro, hvor han implisitt oppfordrer til å finne egenverdien i bevegelse. Han sier følgende:

**Håvard:** *Bevegelsesglede handler om å gjøre ting som er moro og at en føler selv en har utbytte av, en kjenner at en mestrer og at dette var artig*

Nils er også innpå dette med aktiviteter som elevene kan ta med seg videre i livet, og antyder at dette er hensikten med kroppsøving som fag, hvor han sier følgende:

**Nils:** *det er derfor en driver med kroppsøving du håper jo at de skal ha lyst til å ta med seg aktiviteten videre etter kroppsøvingen er ferdig*

Disse uttalelsene er med på å underbygge det faktumet av at livslang bevegelsesglede er tydelig innarbeidet og at det oppfattes som en svært viktig del av kroppsøvingsfaget. Det kommer også til uttrykk at det er høyt verdsatt av disse dyktige kroppsøvingslærere.

#### 4.2.6 Lokalt læreplanarbeid med kroppslig læring

Et annet sentralt undertema som ble identifisert i mine analyser omhandler hvordan kroppslig læring blir anvendt i arbeidet med lokale læreplaner. Jeg vil først legge frem resultatene som uttaler seg om lokalt læreplanarbeid i form av planlegging, for så å gå nærmere inn på deltakernes uttalelser angående praktiserende kroppslig læring lokalt.

Mine deltakere opplever at kroppslig læring ikke nødvendigvis er et begrep som blir bragt frem i lyset under planlegging og kartleggingen av året for kroppsøvingfaget. Dette er stort sett gjeldende for alle fem deltakerne, gjennom deres uttalelser. Egon tar opp noen av problemene og årsakene til at han tror det er slik gjennom sine påstander. Han opplever at faget blir nedprioritert og at det bygger opp til forventinger om at kroppsøvingslærere må ta mer tak selv, skal de ønske å utrette en forskjell.

**Egon:** *Jeg tror i all hovedsak det ligger i at kroppsøving har blitt et nedprioritert fag i forhold til de teoretiske fagene. Da er det blitt viet veldig lite midler og tid, og satt, det er blitt en høyere forventning av de som organiserer arbeidet for oss da*

Arvid stiller seg svært skeptisk til om begrepet er på plass i det lokale arbeidet. Til tross for skepsis rundt bevisstheten og forståelsen av begrepet, mener han på en annen side at de arbeider innenfor læreplan definisjonen jeg presenterte for han i intervjuet gjennom sin undervisningspraksis. Han sa følgende når jeg spurte han angående det lokale læreplanarbeidet

**Arvid:** *Vi er ikke i nærheten tror jeg. Ikke med begrepet, men så kan vi si at hvis kroppslig læring er motorisk læring eller motorisk aktivitet, sanse og de andre begrepene du sa ikke sant. Så gjør vi jo de tingene.*

---

Dette bringer oss videre til den praktiserende lokale oppfatningen. Nils og Kåre, som Arvid var ganske enstemmig om at kroppslig læring som begrep på et teoretisk nivå ikke finnes lokalt, men gjennom praksis kan det komme til syne. Kåre uttalte følgende når han ble spurt om å utdype dette:

**Kåre:** *Det er mer i praksisfeltet. Stille spørsmål som, hva skjer når du gjør sånn, prøv å få til det. Sånn at du prøver å overføre det til eleven selv. De utfordringene du gir i forhold til å skape læring*

Nils uttalte seg på en noe lignende måte, men hadde mer fokus på egenrederingsbiten, han mente gjennom å kunne inkludere elevene mer la opp til kroppslig læring. Men at for han ble utfordringen ofte antall elever og oppfølging underveis i øktene.

Håvard på en annen side opplever at begrepet arbeides godt med og føler at hans avdeling har jobbet dette frem gjennom diskusjon. Her er det tatt tak i og bearbeides inn i avdelingen som en gruppe. Samtidig er det tydelig at Håvard også har blitt påvirket av kollegiet og er veldig fornøyd med arbeidet de legger ned i forbindelse med denne nye læreplanen. Han uttalte følgende:

**Håvard:** *Avdelingen vår har fått en som har stilling som lærerspesialist, som nå driver dette fremover og tar tak i, og på en måte vi prøver å jobbe med å sette opp lokale læreplaner*

Her fikk jeg en form for to-delt oppfatning av hvordan dette bør bli arbeidet med. Den ene siden som var i form av planlegging og kartlegging av skoleløpet, mens andre dro inn at dette er et fenomen som praktiseres i større grad enn at det planlegges.

### 4.3 Praktiserende kroppslig læring

I mitt siste overordnede tema vil jeg presentere resultatene i forbindelse med praktiserende kroppslig læring. Jeg vil først og fremst ta for meg deltakernes forståelser om hvordan å praktisere kroppslig læring. Etterfulgt av dette har jeg utformet tre undertemaer, hvor aktivitetsinnhold er fremst i rekken. Deretter vil jeg presentere resultatene omkring utforskende læring, og avslutningsvis reflekterende læring.

Egon har endret sin praksis på en sånn måte at han legger opp til en bestemt aktivitet over lengre perioder. Som han mener, er med på å gi elevene en mer helhetlig tilnærming til aktivitetene. Egon virker selvsikker på denne fremgangsmåten til en viss grad kan oppnå kroppslig læring, hvor han videre påpeker at dette legger opp til mer mestring hos elevene sine. Han sier følgende:

**Egon:** *Ja det jeg har begynt litt mer og mer å gjøre nå enn tidligere, er å periodisere aktivitetene. Sånn at elevene får blitt ordentlig kjent med helheten av den aktiviteten. ..og for å kunne bli, komme dit da hvor elevene faktisk får dybde i det så må man gjennomgå det grundig, men ikke bare grundig men fra ulike perspektiver da. Og ha en progresjon i vanskelighetsgrad ikke sant?*

Nils påpeker også dette med å bygge opp elevene over tid, men fremhever tydelig et behov for å starte på et lavt nivå. Dette for å gi flest mulig elever muligheten for å mestre, noe han videre påpeker gjennom sine uttalelser:

**Nils:** *Som en kroppsøvlingslærer så vil du jo at eleven skal føle mestring. Så du må starte såpass lavt nivå så du får med deg alle, så vil det da være lettere da å bygge derifra ikke sant*

---

Håvard opplever begrepet som vanskelig å spesifisere gjennom aktivitet. Hans uttalelser tyder på at for han er dette mye større enn bare en undervisningstime eller gjennom en aktivitet. Håvard sin oppfatning og holdning til begrepet er positivt ladet, og blir underbygd i hans undervisning, men ikke nødvendigvis fremhevet spesielt mye. Hans uttalelse om dette var følgende:

**Håvard:** *Ja, jeg synes det er vanskelig å svare på for jeg føler liksom at egentlig, klarer jeg ikke å si at i den timen jobber jeg med kroppslig læring og i den timen ikke. Jeg synes at jeg driver med det, jeg føler det ligger under, selv om det er ny læreplan så føler jeg at det er dette vi har drevet med hele tiden. Det jeg ønsker er å prøve å være med på å bidra til er bevegelsesglede og kunnskap rundt egen kropp og helse. Og i det begrepet kroppslig læring, føler jeg at alt det kommer inn under.*

Deltakerne opplever kroppslig læring som et vanskelig begrep og utfordrende å peke på spesifikt gjennom praktiske eksempler. Det som ofte blir dratt opp er progresjon og utvikling av kroppslige ferdigheter, hvor de ser på dette som en prosess elevene må igjennom. Samtidig antyder deltakerne at dette begrepet er meget omfattende og dekker mye av fagets ambisjoner.

#### 4.3.1 Aktivitetsinnhold i dagens kroppsøving

Når jeg videre spurte hvilke aktiviteter de brukte mye i sin undervisning påpekte Håvard at han praktiserer ofte med lagidretter som aktiviteter. Nils på en annen side bygde opp øktene sine med «samarbeidsøvelser» fremfor en spesiell aktivitet. For Arvid var det å ha det gøy vektlagt samtidig som han selv var positiv til ballspill i sin undervisning. Her skilte kanskje Kåre seg mest ut, gjennom å planlegge sitt aktivitetsinnhold sammen med elevene og på den måten legge opp til hva elevene selv ønsket. Kåre uttalte følgende

**Kåre:** *Når jeg lager årsplanen så lager jeg den sammen med elevene. Der de får være med å velge aktiviteter i perioder. Sånn at de får valgmuligheten*

Aktivitetens innhold blir ofte valgt på bakgrunn av praktiske hensyn i henhold til skole og plass. Samtidig gir alle fem uttrykk av at glede både i elevgruppa, men også for seg selv er viktig i undervisningssettingen for å skape gode erfaringer. For Nils var ofte klassemiljø en av årsakene til at han valgte å gjennomføre samarbeidsøvelser for sine ungdomsskoleelever.

Når informantene ble utfordret til å oppgi noen aktiviteter som de tenker kunne oppnå kroppslig læring ble blant annet dans tatt opp. Både Kåre og Arvid opplever denne aktiviteten som en god tilnærming til kroppslig læring i kroppsøvningsundervisningen, men er noe ukomfortable i sin tilnærming til dette. Kåre påpeker også at

**Kåre:** *Eller jeg hvert fall er nok ikke så mye innom direkte turnøvelser. Men det må jeg innrømme at turn er jo egentlig en aktivitet som hadde vært gull i forhold til kroppslig læring*

Arvid også opplever et lite tomrom i forbindelse med enkelte aktiviteter i undervisningen, på bakgrunn av egen kompetanse innenfor dette. Til tross for dette, gir de begge uttrykk for at de prøver å gjennomføre dette, men at det ofte faller utenfor. Arvid oppga følgende i praten om kroppslig lærings aktiviteter:

**Arvid:** *Men jeg lærte masse om ting du kan gjøre i skapende dans, som handler om kroppslig læring og trygghet, og alt er riktig og fullfrihet og, også som hadde mye mindre med å treffe takt og rytme da. Som jeg synes er vanskelig selv..*

Resultatene omkring aktivitetens innholdet lærerne selv mener de benytter seg av er ofte idrettsrettet. Samtidig påpeker flere at praktiske hensyn er med på å forme mye av aktivitetens innholdet. Etterfulgt av dette var flere innom aktivitetene turn og dans, som

---

deltakerne forstår som gode tilnærminger til kroppslig læring, men som ofte faller i skyggen av ulike grunner.

#### 4.3.2 Utforskende læring

I samtalen om utforskende læring som fremgangsmetode kom det mange ulike oppfatninger og tolkninger til syne. Håvard var kanskje den som forholdt seg mest kontroversiell i uttalelsene og viser stor skepsis til utforskende praksis. For Håvard er ønske om å gi elevene sine mestring satt svært høyt, hvor han selv blir veldig engasjert og ønsker å hjelpe de på veien videre. Som han igjen selv påpeker og begrunner med flere forskjellige årsaker. Til tross for sin skepsis gir han uttrykk for at han har forsøkt å gjennomføre noe undervisning hvor elevene får prøvd seg litt mer utforskende. Håvard sa følgende om utforskende læring.

**Håvard:** *Men det handler nok litt om min, min egen erfaring gjør at det blir litt slik. Også tenker jeg og det at, jeg synes hvert fall at det kanskje er mest effektivt og gir best læring, hvor jeg føler at elevene blir best på det. Jeg er dessverre litt sånn, at jeg tenker disse nye måtene hvor en prøver ut litt sånn, det blir litt dill dall, kanskje dessverre*

Arvid sender også miksede signaler i samtalen om utforskende praksis. Men viser i større grad tro og tillit til at dette er en fremgangsmåte for å lære på. På en annen side, har han ikke omfavnet dette fullstendig enda ettersom han går litt frem og tilbake på det i sine uttalelser. På den ene siden sier han følgende:

**Arvid:** *Men da føler jeg at vi legger opp til å gjøre noe feil først, for så å rette opp etterpå*

Mens på en annen side påpeker han:

**Arvid:** *Bare det funker da, la de prøve, la de stusse på den og den måten osv. I stedet for å trykke til med skoleriktig teknikk*

Kåre støtter oppunder Arvids sist nevnte uttalelse med sine meninger om utforskende praksis. Kåre var opptatt av å la elevene utforske, men gi dem arbeidsoppgaver og rammer å jobbe etter i aktivitet. Han var også veldig opptatt av å holde de i aktivitet, hvor han sa:

**Kåre:** *At de er aktive i læringen at det på en måte er mye aktivitet. Og at det ikke er terping, at med engang de begynner å få til noe så endrer du*

Egon tar seg i å være en del instruerende i sine undervisningstimer, men gir uttrykk for at han er bevisst på dette og forsøker å gjennomføre med andre tilnærminger. For han var det viktig med kreative utfordringer i forbindelse med utforskende læring, aktiviteter eller øvelser som ikke nødvendigvis bygger på fysiske forutsetninger. Egon uttaler følgende:

**Egon:** *å få de til å tenke utenfor boksen da, altså kreativt. Mesternes mester uker, hvor jeg da har lagd noen øvelser for elevene som ikke har noe med fysiske forutsetninger i det hele tatt*

Nils åpner opp med å påpeke at han føler selv han er for dårlig når det kommer til utforskende praksis. Han antyder en usikkerhet i forbindelse med sine evner i ulike aktiviteter, som er med på å begrense undervisningen. Han sa følgende i spørsmålet omkring utforskende praksis:

**Nils:** *Ja jeg er for dårlig på det, veldig dårlig på det egentlig. Vi har vært innom nye aktiviteter selvfølgelig, som har utforsket nye bevegelsesmuligheter for dem da.. Det kreves ikke all verden tenker jeg, en må være oppfinnsom. Jeg bruker ofte meg selv da, til å vise ting som ikke, som jeg ikke behersker selv. Og det tenker jeg er litt viktig og*



Deltakerne opplever utforskende læring som utfordrende. Resultatene antyder en sammenheng mellom aktivitetsinnhold og kroppsøvlingslærerens egne ferdigheter. Samtidig stiller mange seg kritiske til denne tilnærmingen av læring, hvor de igjen antyder at den skoleriktige teknikken og tilnærmingen er mer effektiv læring.

### 4.3.3 Reflekterende læring

Avslutningsvis vil jeg ta for meg deltakernes tanker og formeninger om reflekterende læring i kroppsøvingen. En som skilte seg ut i samtalen om dette var Nils, som tok opp refleksjon tilknyttet følelser og ikke kun det fysiske ved gjennomføringen av aktiviteten eller øvelsen. Nils oppga følgende:

**Nils:** *Det er en dialog med elever igjennom en hel økt.. i visse tilfeller kan en ta to-tre stykk som en kan prate seg gjennom hva er det du føler, hvordan følte du det gikk rett og slett?*

Samtidig har vi Arvid som tar opp dette med journaler eller innleveringer som en form for reflekterende læring, som kan brukes for å få frem elevenes følelser selv om han ikke påpekte dette spesifikt.

Både Egon og Kåre var begge opptatt av å stille kritiske reflekterende spørsmål tilknyttet aktivitetene, spørsmål som får elevene til å reflektere i spillet og utvikle ferdighetsnivået derfra. Egon forklarte sin fremgangsmåte på denne måten:

**Egon:** *Hvordan skal du prøve å bli en god lagvenn til en annen en igjen, altså da går jeg inn og gir konkrete eksempler i en spill-sekvens da, det gjør jeg*

Noe tilsvarende er Kåre inne på i sin uttalelse og påpeker at spørsmål underveis i økta er med på bedre bevisstgjøring hos elevene. For Håvard så brukte han den samme fremgangsmåten, men med fokus på de fysiologiske erfaringene elevene gjør seg i økta. Håvard sa følgende i forbindelse med reflekterende læring

**Håvard:** *Så prøver jeg jo å skape en bevissthet om hvorfor puster du mer nå, pulsen hva er det som dunker så mye, hva er dette i brystet jo det er hjertet og det slår fortere*

Når det kommer til viktige faktorer for å oppnå god refleksjon i timen er alle veldig opptatt av gode samtaler med elevene sine, samtidig det å bevisstgjøre de underveis. Nils tar også opp dette med tid, som han tror ofte mange overser. Han påpeker dette aspektet gjennom følgende utsagn:

**Nils:** *Nei det er jo å gi dem tid. Det er tid som egentlig er det viktigste her, du har en økt, men du må allikevel ha planlagt det godt nok slik at de får tid til å reflektere*

For Håvard er det viktig å gi elevene en større bevisstgjøring gjennom å forklare små ting før og underveis i økta. Dette mener han er med på å gi elevene en tilnærming av reflekterende læring. Han sier følgende:

**Håvard:** *Det tenker jeg er å stoppe opp og prate med dem og forklare hvorfor vi gjør det slik, hvorfor vi trenger det, forklare hvordan det er smart å møte opp til timen, forklare hvorfor en skal være forberedt*

Denne sist nevnte uttalelsen fra Håvard er også noe Egon er opptatt av. Samtidig antyder Egon at å dele elevene inn i mindre grupper kan være med på å effektivisere dette. Egons påstand angående dette er:

**Egon:** *Da kanskje spesifikt gå inn på mindre grupper og jobbe med en og en gruppe kanskje i større grad enn å jobbe med hele klasse samtidig*

For å kort oppsummere resultatene i dette delkapittelet viser deltakerne flere ulike tilnærminger og forståelser av reflekterende læring. Her også opplever jeg at deltakerne er veldig fokuserte på de rent fysiske og gjerne tilknyttet mestring eller læring i form av aktivitet eller gjennomføringen av aktivitet. Resultatene heller klart mot et mer fysisk orientert fag som fokuserer på utvikling av fysiske ferdigheter og erfaringene omkring disse.

## 5. Diskusjon

Mitt diskusjonskapittel vil forsøke å se resultatene i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Jeg vil skrive en to-delt diskusjon på bakgrunn av problemstilling, hvor jeg vil ta for meg deltakernes forståelser i lys av teori, som en av delene. Den andre delen vil jeg redegjøre for de praktiserende eksemplene i lys av teori. Disse to delene skal være med på å legge grunnlaget for konklusjonen og bevarelsen av min problemstilling. Med andre ord vil dette diskusjonskapittelet diskutere de mønstre og strukturer som kommer til uttrykk gjennom resultatkapittelet, i lys av tidligere presentert teori og tidligere forskning. Strukturen vil naturligvis følge den tematiske strukturen i det foregående resultat kapittelet og redegjøre for disse forståelsene i forbindelse med teori.

### 5.1 Forståelser av kroppslig læring

Kroppslig læring som begrep er et svært omfattende begrep og kan omfavne som mangt innenfor kroppsøvfingsfaget. Læreplanen i kroppsøving definerer begrepet som «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 2).

I presentasjonen av lærernes forståelse av kroppslig læring går det tydelig frem at deltakerne finner begrepet utfordrende og vanskelig. Dette støttes særlig opp av både Arvid og Nils som påpeker denne opplevelsen ved begrepet. Samtidig støtter Håvard og Egon dette ved sine nølende uttalelser og usikkerhet omkring besvarelsene om forståelsen av begrepet, hvor kroppsspråket tydelig viste usikkerhet. Dette bringer oss tilbake til hva Fånes og Sandell (2019) påpeker ved at begrepsforståelsen hos lærere ofte er svakere når det blir innført nye begrep i læreplan (s. 148). Dermed er det nærliggende å tro at de fleste oppfatningene i forbindelse med spørsmålene innunder dette tema er erfaringsbaserte og muligens personlige oppfatninger i større grad, enn uttalelser med teoretiske utgangspunkt.

---

I store deler av uttalelsene knytter deltakerne kroppslig læring til motoriske egenskaper og utvikling av disse. Det er nærliggende å tro at dette kommer av at faget gjerne bygger på utvikling av fysiske egenskaper, men begrepet erfaring ble nevnt opptil flere ganger av mine informanter. Ofte når informantene nevner begrepet erfaring, nevner de også begrepene læring og prosess i tilknytt til erfaring. Særlig viker informantene å fremheve at erfaring legger grunnlaget for læringsprosesser i kroppsøvingen. Ettersom deltakerne gir uttrykk for at de kjenner til begrepet kroppslig læring og anerkjenner dets plass i læreplanen, kan en si at den forståelsen lærerne uttrykker er det som Goodlad omtaler som den oppfattende læreplan (Goodlad, 1979). Når denne forståelsen er så godt etablert som her, er det nærliggende å tro at denne oppfatningen vil sterkt påvirke deltakernes praktiserende undervisning, gjennom det Goodlad (1979) forstår som den iverksatte læreplan. Dette er deltakernes forståelser av læreplanenes ambisjoner, som dermed blir gjennomført som praksis.

Enda en forståelse som tydelig ble vektlagt av mine deltakere, omhandlet motoriske ferdigheter. Mine deltakeres fokusering på motorisk ferdighetsutvikling og erfaring gjennom aktivitet kan ses i sammenheng med Arnold (1988) sitt begrep læring *i* bevegelse. Kåre er blant de som fremhever at det å holde elevene i aktivitet og stadig utvikle de gjennom arbeidsoppgaver er sentralt for å oppnå kroppslig læring. Håvard viser også til utvikling av motoriske ferdigheter som en sentral del av sin undervisning. Flere av deltakerne er veldig opptatt av at elevene skal være i bevegelse og lære av dette. Kombinasjonen av bevegelseslæringen og bevegelsesferdighetene er det Ommundsen (2013) mener er med på å skape en form for grunnlag til kroppslig læring (s. 158). Oppnår deltakerne dette mener Ommundsens (2013) at en kan utvikle en utvidet bevissthet som videre kan gagne bevegelsesgleden til elevene (s. 158). Med dette til grunn er det nærliggende å tro at et motorisk ferdighets fokus i kroppsøvingsundervisningen alene, tydelig kan underbygge hvert fall to av de tre begrepene innunder definisjonen av kroppslig læring.

Egon var en av de som poengterte forståelser omkring egenverdi. Til tross for at han ikke direkte brukte dette ordet i sine utsagn, er forståelsen omkring begrepet tydelig underbygd i hans forståelse og verdier. Denne implisitte holdningen til forståelsen og verdien av begrepet egenverdi kommer til uttrykk i flere av deltakernes forståelser. Dette er også et begrep som er

svært sentralt i forbindelse med Arnolds (1988) læring *i* bevegelse. Arnold (1988) mener dimensjonen læring *i* bevegelse er en dimensjon som vektlegger læringen og initiativet, hvor ønsket er å oppnå egenverdi og indre motivasjon til å være *i* bevegelse (s. 107-108). På en annen side opplever jeg at mange av resultatene bygger på å gi elevene forståelser og nærmer seg tilnærmingen læring *om* bevegelse. Her føler jeg kanskje at Håvard er tydeligst i sine uttalelser, hvor han er veldig fokusert på progresjon og utvikling av ferdigheter ved hjelp av kunnskap. Håvard påpeker erfaringsbakgrunnen og videreutviklingen av denne i sine uttalelser, som han ser på som en kontinuerlig prosess. Dimensjonen læring *om* bevegelse omhandler nettopp begrepet forståelse, gjerne da gjennom progresjon og utvikling av ferdigheter gjennom å oppnå en større forståelse (Arnold, 1988, s. 107). Her er det viktig å være oppdatert på den aktuelle læreplans ambisjoner for å lære bort forståelse og verdier i henhold til denne.

Et annet tema som kom frem i intervjuene i forbindelse med forståelsen av begrepet kroppslig læring, var fortolkninger av begrepet læring. Det var tydelig at de så flere muligheter for læring innunder begrepet kroppslig læring. Egon følte på at det var hans jobb å lære elevene å lære, noe både Nils og Arvid stiller seg til dels bak ut ifra sine uttalelser. Begrepet «bevisstgjøring» er også noe de bringer frem i samtalene, hvor de påpeker viktigheten av bevisstgjøring av elevenes læringsprosesser. Arnolds (1988) dimensjon læring *gjennom* bevegelse påpeker gjerne hensikten bak en bevegelse, noe jeg føler er litt av essensen bak resultatene rundt begrepet læring (s. 108-109). Deltakerne mine bevisstgjør elevene for å gjøre de oppmerksomme på hva de faktisk lærer, som videre kan inspirere de til å gjennomføre aktivitetene *gjennom* bevegelse på egenhånd i ettertid. Dermed bringer denne forståelsen som de tre tilsynelatende deler, et bidrag til utvikling av kroppslig læring gjennom å utvikle elevenes forståelse og hensikt omkring kroppslig læring.

Videre vil jeg diskutere mine resultater som omhandler mine deltakeres forståelser av relevante temaer og begrep fra LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med utgangspunkt i læreplanen LK20 sin definisjon av kroppslig læring, utfordret jeg mine deltakere ved å fremprovosere deres forståelser av sentrale begrep i forbindelse med definisjonen opp mot begrepet kroppslig læring. Når jeg spurte mine deltakere om de kjente til en definisjon av

---

kroppslig læring i læreplanen, var det ingen av de som var klar over at dette faktisk er til stede i LK20. Definisjonen tar for seg tre sentrale begrep, utvikling av allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Til tross for at ingen hadde spesielt mye kjennskap til begrepet kroppslig læring, ble begrepet bearbeidet og diskutert lokalt. Deres arbeid med læreplanen lokalt er ofte gjennomført individuelt, før de diskuterer sentrale begrep og temaer sammen med kollegiet for å opparbeide seg bredere forståelser. Dette uttalte samtlige i intervjuene, hvor det er en del delte meninger om hvorvidt dette er effektivt og oppleves «godt nok». I samtalen rundt dette erfarer deltakerne at kroppsøvfingsfaget føles nedprioritert innen skoleverket, og at dette går noe utover læreplanarbeidet. Med tanke på hva som kommer til uttrykk gjennom resultatene er det tydelig at det formelle nivået, forstått av Goodlad (1979) er krevende for kroppsøvfingslærerne. Resultatene tilsier også at praktiserende lærere forstår læreplanens ambisjoner og begrep som utfordrende og kompliserte. Dette kan resultere i å påvirke både det oppfattende, iverksettende og erfarte læreplannivået, gjennom ugunstige tilnæringer til den formelle læreplans ambisjoner (Goodlad, 1979). Deltakerne gir også uttrykk for at det teoretiske nivået i organiseringen og planleggingen av undervisningen ikke nødvendigvis dekker ambisjonene, og at mye avhenger av lærerens individuelle undervisning og forståelser.

Videre vil jeg diskutere deltakernes forståelser av de sentrale begrepene nevnt i henhold til læreplandefinisjonen av kroppslig læring. Deltakerne er klart opptatt av den motoriske læringen i faget og at dette er noe som verdsettes høyt i deres verdier og holdninger. Samtidig tilsier resultatene at det er ferdighets utviklingen hos elevene som prioriteres. Informantene uttrykker at det å få eleven til å være i aktivitet, og oppleve glede i aktivitet er sentralt for deres forståelse av hva faget skal bidra til. Samtidig vektlegges ofte dette med utvikling av ferdigheter, og begrepet idrettsaktiviteter blir også tatt opp. Dermed er det nærliggende å tro at deres tilnæringer går litt i retning av hva tidligere forskning viser til om undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget (Moen et al, 2018; Standal et al, 2020). Parallelt med dette virker det som om deres oppfattende læreplanforståelse fremdeles er i utvikling, hvor flere av deltakerne viser til endret tankesett og oppfatning mot hva de selv har hatt

tidligere. Ettersom deltakerne utfordrer seg selv på å videreutvikle forståelser, er det nærliggende å tro at dette er en av grunnene til at det motoriske blir høyt verdsatt. Kroppsøvfaget bygges rundt fysiskaktivitet, dermed kan det tenkes at denne forståelsen er den eneste informantene er sikre på i deres implementeringsprosess per nå. Dermed er det nærliggende å tro på bakgrunn av dette, at denne forståelsen fremheves tydelig sterkere enn de andre forståelsene som kan oppleves som nye og utfordrende. Dette støttes oppunder av resultatene, dermed kan det tenkes at dette er med på å påvirke det iverksettende læreplannivået og elevenes erfarte læreplan, gjennom noe mer ensidig og «gammeldags» undervisningspraksis (Goodlad, 1979).

Ungdomsskole lærerne Nils og Egon tok tak i kroppsbevissthet i form av følelser og læren om kropp, mens videregående lærerne Arvid, Håvard og Kåre fokuserte på de fysiologiske og fysiske tilnærmingene av begrepet. Her finner jeg Egon og Nils sine resultater svært spennende og relevante til Arnolds (1988) dimensjon læring *om* bevegelse. Begge er opptatt av forståelsen rundt kropp, og i så måte elevenes forståelse om sin egen kropp. På denne måten kan elevene oppnå en større forståelse av kropp, og dermed kunne oppnå egenverdi og glede gjennom forståelsen. Nils drar dette også i forbindelse med samfunnsutfordringer som sosiale medier, som han mener er skadelig og kan forebygges gjennom forståelsen og kunnskapen. Til tross for at deltakerne er godt kjent med dilemmaet og utfordringene rundt kropp hos elevene, virker det som om det er kommet mer frem nå gjennom læreplanreformen. Dermed kan vi si at den oppfattende forståelsen har utviklet seg i en positiv retning, hvor de tar tak i viktige begrep og grubler om sine forståelser for å videreutvikle disse i relasjon til læreplanens ambisjoner (Goodlad, 1979). Denne forståelsen er med på å endre deres iverksatte læreplannivå og endre deres praksis, som igjen endrer elevenes erfare læreplannivå og opplevelsen med faget (Goodlad, 1979).

Lærerne som underviser på videregående skolenivå, var mer opptatt av de fysiske og fysiologiske kroppsbevissthets erfaringene elevene opplever i undervisningen. Deres utsagn bygger igjen mye rundt begrepet erfaring, men denne gangen i større grad tilknyttet bevisstgjøring *gjennom* og *om* aktiviteten (Arnold, 1988). På denne måten er deres tolkninger mye innom de samme dimensjonene som Nils og Egon, nemlig læring *om* bevegelse og bruker



---

forståelse og erfaring for å oppnå dette (Arnold, 1988). Dermed er det nærliggende å tro at deres tilnæringer gjennom erfaringsbasert læring og bevisstgjøring, gir elevene kunnskaper og forståelser av hvordan kroppen fungerer og føles i ulike situasjoner. Som i grunn kan bety at denne forståelsen kan gå innenfor to av Arnolds (1988) dimensjoner, nemlig læring *om* og *gjennom* bevegelse. Forståelsen virker til å bygge på erfaring, som i at elevene må lære seg å forstå, for så å kunne bruke det videre i andre settinger og dermed kunne være bevisste om hvordan og hvorfor dette skjer.

I forbindelse med deres forståelser av stimulering av bevegelsesglede kan det virke som om dette vektlegges på lik linje som den motoriske læringen. Deltakerne gir uttrykk for at dette er grunnmuren i kroppsøvingsfaget og formålet med undervisningen. Deres forståelser legger spesielt frem begreper som glede og mestring, som samtlige sier seg enige er sentralt for å kunne oppnå bevegelsesglede. Ommundsens (2013) artikkel markerer en noe lignende oppfatning, hvor han påpeker at læring *i* bevegelse er veien å gå for å oppnå dette (s. 158). Det er kombinasjonen bevegelseslæring og bevegelsesferdighet som kan bli forstått som kroppslig læring, som videre utvider elevenes bevissthet og gagnar deres bevegelsesglede (Ommundsen, 2013 s. 158). Dette føler jeg samsvarer med forståelsene mine deltakere gir til uttrykk i samtalen rundt stimulering av bevegelses glede. Der Arnolds (1988) dimensjon læring *i* bevegelse bygger på den indre motivasjonen og initiativet til det å være i bevegelse (s. 107-108).

## 5.2 Praktiserende kroppslig læring

Fra resultatene omkring deltakernes praktiserende kroppslige læring, kom det noen ulike perspektiv til syne. Egon fremhever at han har endret sin praksis fra tidligere, på bakgrunn av læreplanen og dens ambisjoner. Dette eksemplet kan ses på som Goodlads (1979) nivå om iverksatte læreplan. Egons endring av praksis kommer på bakgrunn av et nytt legitimeringsgrunnlag med nye ambisjoner, som han tolker og endrer praksis etter for å kunne oppnå best mulig. Håvard derimot mener han har praktisert i henhold til begrepet i sine år som kroppsøvingslærer. Samtidig forstår han begrepet som mye mer omfattende og større, enn til å kunne knyttet det til en aktivitet eller time. Resultatene kan dermed indikere at Håvard ikke

vil endre seg stort i sin praksis, og vil derfor trolig bruke begrepet kroppslig læring teoretisk og erfaringsbasert. På en annen side finner vi Arvid og Kåre som begge tar opp spesifikke aktiviteter de forstår som «gode» eller relevante i forbindelse med kroppslig læring, men som de føler er utfordrende å praktisere. Her ser vi Goodlads (1979) ulike nivå kommer til syne, hvor deltakerne gjør seg opp forståelser med utgangspunkt i det formelle nivået, hvor fortolkningene foregår i det oppfattende nivået, for så å endre sin praksis på bakgrunn av forståelsen i det iverksettende nivået. For Kåre sin del som organiserer sitt opplegg med utgangspunkt i elevenes ønsker, vil han ofte gi elevene det de selv ønsker. Samtidig påpeker Kåre selv at dette medfører en del idrettsaktiviteter og gjerne litt mer tradisjonelle aktiviteter. Noe han derimot forsøker å gjennomføre med ulike fokuspunkter og vinklinger for å komme innenfor læreplanens ambisjoner og samtidig gjøre sine elever fornøyde. Både Arvid og Kåre jobber iherdig for å endre sine praksiser slik at de kan skape enda større bredde i sin undervisning i form av aktivitetsinnhold og skape glede i elevgruppa. Dette gjør at de begge faller godt innenfor Goodlads (1979) iverksettende nivå, hvor de søker en endring på bakgrunn av læreplan og forståelsene tilknyttet den.

Når det kommer til deltakernes holdninger til utforskende læring, var det igjen litt delte meninger og forståelser. Her går Håvard hardt ut mener denne tilnærmingen blir lite effektiv og at det fort medfører at elevene med lite mestring faller lettere utenfor. Håvard virker til å være noe av den gamle skolen, Egon tar seg selv i å ofte være instruerende, men forsøker å endre sin praksis i større grad nå i forbindelse med LK20. Nils mener selv han også er for dårlig når det kommer til utforskende praksis og Arvid er en smule ubalansert i svarene sine, hvor han ofte går litt frem og tilbake på hva han egentlig mener og tenker om det. Her gir 4 av mine 5 deltakere uttrykk for at deres undervisning er noe «gammeldags» i undervisningsmetode, noe som igjen antyder hva Moen (et al, 2018) og Standal (et al, 2020) finner i sine artikler. På en annen side finner vi Kåre, som sier han har gått mer i retning utforskende praksis de siste årene og bruker ofte dette i sin undervisning. Det er tydelig at Kåre har opparbeidet en forståelse om at utforskende læring er viktig for elevene og ikke minst lærerikt. Dette påpeker han selv gjennom å ha mye aktivitet og rammer elevene kan utvikle seg innenfor som han mener var en god vei for læring. Ser en dette opp mot Arnolds (1988) dimensjoner om læring, kan dette eksemplet minne mest om læring *i bevegelse*. Elevene opparbeider seg en egenverdi og utvikling gjennom aktivitet, som videre kan føre til aktivitet på eget initiativ.

Deltakernes gjengivelse av reflekterende praksis gikk stort sett ut på fysiske eller fysiologiske erfaringer og opplevelser i kroppsøvingsundervisningen. Alle deltakerne brukte deres tilbakemeldinger og samtaler underveis med elevene som legitimeringsgrunnlag for reflekterende læring i sin undervisningspraksis. Disse tilbakemeldingene og samtalene var verktøy de benyttet seg av for å kunne skape forståelse hos elevene. Arnolds (1988) dimensjon læring *om* bevegelse sammen med læring *gjennom* bevegelse er de som kommer tydeligst til uttrykk gjennom deltakernes uttalelser. Håvard for eksempel var veldig opptatt av forståelsen rundt de fysiologiske prosessene elevene er igjennom i hans økter, hvor målet var å bevisstgjøre de omkring dette. For Kåre og Egon var det å stille reflekterende spørsmål underveis i spill sekvenser og/eller annen aktivitet, for å videreutvikle ferdigheter forstått som en måte å drive reflekterende læring og skape forståelser. Dette kan så utvikles videre for å oppnå hensikt bak aktivitetene eller bevegelsen, hvor Arnolds (1988) dimensjon læring *gjennom* bevegelse slår sterkest igjennom. Dette kan derfor medføre at elevene kan sitte igjen med noe mer enn bare bevegelsen i den enkelte øvelsen/aktiviteten, som gagnar deres liv og videreutvikling av fysiske kompetanse.

## 6. Konklusjon

Mitt siste kapittel i denne masteroppgaven vil jeg forsøke å sammenfatte min studie og besvare dens problemstilling. Denne studien har vært ute etter å belyse kroppsøvlingslæreres forståelser og praktisering av kroppslig læring, hvor utgangspunktet har vært følgende problemstilling «*Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere kroppslig læring*». Min studie har bakgrunn i den nylige reformen LK20 (utdanningsdirektoratet, 2020a), hvor kroppslig læring har fått mer oppmerksomhet. Begrepet har opparbeidet seg til å bli et kjerneelement i læreplanverket, samtidig har begrepet utviklet seg og tatt større plass i den norske kroppsøvlingsforskningen de senere årene. Målet med min studie har vært å skrive et bidrag til utviklingen av forståelse og pedagogisk arbeid i forbindelse med kroppslig læring i kroppsøving sammenheng. Samtidig håper jeg at min studie kan hjelpe belyse den norske læreplanens forståelse av kroppslig læring, og kanskje bli et bidrag for praktikerne av kroppsøvlingsfaget. Grunnlaget for diskusjon og analyse av min empiri har vært Arnolds (1988) dimensjoner for læring i bevegelse, og Goodlads (1979) læreplanteori, sammen med hans begrepssystem for forståelse.

For å kunne undersøke min studies problemstilling og de ulike forståelsene og praksisene av kroppslig læring gitt til uttrykk i kroppsøvlingsfaget, har jeg benyttet meg av en kvalitativ metodisktilnærming. Totalt endte jeg med å gjennomføre fem intervju av kroppsøvlingslærere, for å danne det empiriske grunnlaget for denne masteroppgaven. Empirien uthentet fra intervjuene har blitt analysert og diskutert i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Hoffmann (2013) påpeker at kvalitative studiers funn vil være kontekstavhengige, og må derfor fortolkes innen oppgavens rammer. Til tross for at mine kvalitative funn fra denne oppgaven ikke kan generaliseres, kan mine resultater fra studien allikevel bidra med en form for ny kunnskap og forståelse. Denne nye kunnskapen og forståelsen vil kunne være nyttig i forbindelse med fremtidig arbeid omkring begrepet kroppslig læring og tolkning av læreplan i kroppsøvlingsfaget (Hoffmann, 2013). Avslutningsvis nå vil jeg forsøke å sammenfatte denne studien for å besvare min problemstilling og vise til denne studiens funn.

---

## 6.1 Studiens funn

Denne studiens funn er med på å påpeke kompleksiteten og mangfoldet i begrepet kroppslig læring som fenomen, både i form av forståelse så vel som didaktisk praksis hos faglærte. Kroppslig læring som fenomen handler i aller størst grad om øving og læring gjennom kroppslig utfoldelse, og det faktum at vi gjør noe med kroppen vår er sentralt. I denne studiens kvalitative intervju kommer det til uttrykk at mine informanter heller mot en erfaringsbasert tilnærming, hvor kroppslige erfaringer er ansett som kroppslig læring, med særlig vekt på i og/eller om bevegelse (Arnold, 1988). For mine informanter var lærdommen omkring begrepet viktig, både på bakgrunn av læreplan, men også på et personlig plan. Det kommer videre til uttrykk at fenomenet læres i bevegelse, gjennom at elevene skal forsøke å lære nye bevegelser, samtidig skal de lære om seg selv, sin kropp og andres, gjennom disse prosessene. Her kommer Arnolds (1988) dimensjoner for læring i bevegelse tydelig frem i mine informanternes besvarelser, og blir ofte underbygd gjennom deres påstander og forståelser fra resultatkapittelet.

Kroppslig læring er også et fenomen som blomstrer i utforskende prosesser, hvor eleven får mulighet for kroppslig utfoldelse og erfaringer på egenhånd gjennom aktiviteten. Dette var det noe delte meninger om i mine intervju. Utforskede prosesser kan være med på å blant annet forebygge et idrettslig fag, samtidig som elevene får prøve og feile i aktiviteter. Flere av mine intervjupersoner benyttet seg av denne litt mer induktive tilnærmingen i sin undervisning, samtidig som elevene ble utfordret på refleksjon omkring deres erfaringer. Dette underbygger to av Arnolds (1988) dimensjoner, nemlig læring *i* og *om* bevegelse. Ved å kunne oppnå erfaringsbasert læring gjennom kroppslig utfoldelse og refleksjon omkring dette, er det nærliggende å tro at kroppslig læring er noe som blir uttrykk i kroppsøving til enhver tid. Dette var også noe mine informanter indirekte ga uttrykk for gjennom sine forståelser.

Når det kom til lærernes kjennskap til fenomenet kroppslig læring, kom det tydelig frem at flere av de hadde liten kjennskap til teori omkring begrepet, men at de hadde en mer erfaringsbasert forståelse av det. Denne forståelsen kan tenkes kom fra deres praktiske erfaringer, verdier, holdninger og faglige tanker omkring fenomenet. På en annen side viser

resultatene fra intervjuene at mine deltakeres forståelser er relativt like, og overlapper hverandre til en viss grad. Et begrep som ofte ble tatt opp av de forskjellige intervjupersonene var erfaring, og gjerne læring i, om eller gjennom erfaring. Det er derfor ganske tydelig for meg at erfarne lærere som er blitt intervjuet her, underbygger sin forståelse av kroppslig læring gjennom begrepet erfaring.

Dette fører oss videre til deres praktisering av kroppslig læring. Resultatene omkring deres praksis var igjen relativt enstemmige, hvor de aller fleste opplevde dette som utfordrende, problematisk og vanskelig i gjennomføringen. Flere påpekte aspekter som tid og vurdering som særlig utfordrende i forbindelse med fenomenet. Samtidig ga 4 av 5 uttrykk for at de hadde en tilnærmet lik praksis som tidligere, men at de gradvis arbeider seg mot en ny form og mer tilrettelagt praksis i henhold til kroppslig læring, gjennom reflekterende og oppdagende læringsopplegg. En kan derfor anta at flere opplever fenomenet som tidkrevende og utfordrende i praksis sammenheng, som igjen er med på å skape usikkerhet blant lærerne. Dette kan også være årsaken til at de faller tilbake på en «gammeldags» praksis, hvor de selv føler seg trygge og oppnår læring for elevene sine. På en annen side forstår lærerne kroppslig læring som fenomen på en slik måte at selv en mer «gammeldags» praksis kan underbygge fenomenet. Ved deres erfaringsbaserte praksis, vil også fenomenet komme til uttrykk og bli lært gjennom erfaringene elevene får til en viss grad.

For å konkludere det hele forstås fenomenet som erfaringsbasert læring i, om og gjennom bevegelse av mine deltakere. Dette innebærer flere ulike læringsprosesser med kroppen gjennom bevegelser og refleksjon. Funnene fremhever kroppslig læring som noe positivt, krevende og utfordrende. For deltakerne i denne studien, mener de selv at dette krever tid for å kunne innføre dette i kroppsøvningsundervisningen på en gunstig måte, og at dette er en prosess som må skje gradvis. Dette kommer av at dette er en læringsprosess som er krevende for lærernes praksis og undervisningsopplegg, så vel som elevenes egne forståelser og opplevelser av kroppsøvningsfaget og hva det skal være. Lærerne i dette studieprosjektet viser noe usikkerhet og tvil omkring fenomenet, på bakgrunn av manglende kunnskap oftest. Samtidig er det alltid en utfordring å omskoleres og innføre nye begrep og metoder å gjennomføre undervisning på. Det er nærliggende å tro at de allerede arbeider med forståelsen

av fenomenet, samt hva fenomenet innebærer, men har en vei å gå i forbindelse med oppdagende og reflekterende undervisning. Dette medfører ofte at de faller tilbake på tidligere praksis, som ikke nødvendigvis er noe negativt, så lenge det er i henhold til læreplanens ambisjoner og målsettinger.

### 6.1.1 Veien videre

Denne studien har forsøkt å belyse forståelsene og praktiseringen av fenomenet kroppslig læring i en liten skala. Undersøkelsen er gjort under en pandemi og like etter innføringen av den nye læreplan, som enda ikke er helt innkjørt hos de fleste lærere og elever. Derfor vil det være et behov for ytterligere forskning på fenomenet, for å kunne videre skape bredere og dypere forståelse av både læreres og elevers oppfatning av begrepet kroppslig læring. Innunder dette komplekse begrepet finner vi mange spennende temaer og begreper som kan være med på å belyse og forstå fenomenet, som for eksempel danningsbegrepet, helse, kropp, livslang bevegelsesglede, dybdelæring osv. Dette er noen av mange begreper og temaer jeg tenker kan være med på å skape opplysning og forståelse omkring fenomenet. Jeg tenker også det kan være en ide og ikke kun se på forståelse, men en enda grundigere undersøkelse omkring praktiseringen av det. Her kan det være av interesse å gå i dybden på de didaktiske og pedagogiske vurderingene gjort av lærer, eller se nærmere på elevers praktisering av fenomenet. Ettersom fenomenet kroppslig læring er et veldig komplekst og omfattende, samt omstridt tema tenker jeg det er absolutt nødvendig å belyse ulike perspektiver av det, og i ulike settinger.

## Litteraturliste

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(6), 417-433 153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag: noen fagdidaktiske betraktninger. Bedre skole, 32 (1), 36-40. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvfingsfaget. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>

Arnold, P. J. (1988). Education, movement and the curriculum. New York: Falmer.

Bjerke, Engelsrud, G., Sørum, A. G., & Østern, T. (2021). Kroppslig læring : perspektiver og praksiser. Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2016). Social research methods (5. utg.). Oxford: Oxford university press.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 29.oktober). Hva er forskningsetikk?

De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/kva-er-forskningsetikk/>



---

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16.desember). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Engelsen, B. (2015). Kan læring planlegges? - Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor? (7.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Fånes, V. Aa. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), Fremtidens kroppsøvlærere (s. 133-153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Gundem, B. B. (1990). Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til lærerplanområdet. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoffmann, T. (2013, 22.des). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? Hentet fra: <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), Kvalitative metoder: En grundbog (1. utg. s. 185-205). København: Hans Reitzels Forlag

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

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Det kongelige kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), s. 154-168.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. (2018). Når ambisjon møter tradisjon : En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). (Oppdragsrapport Høgskolen i Innlandet nr. 1 – 2018). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering: En innføring (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.

---

Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvningsfaget. I Vingdal, I. M. (Red.), Fysisk aktiv læring (s. 96-109). Gyldendal akademisk.

Patton, M. (2015). Qualitative research & evaluation methods : Integrating theory and practice (4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage.

Standal, Ø. F. (2015). Phenomenology and pedagogy in physical education. Oxon: Routledge.

Standal, Ø. F. (2019, 10.nov). Kva kroppslig læring egentleg er. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laeringeigentleg-er/219295>

Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. Journal for Research in Arts and Sports Education, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. Sport, Ethics and Philosophy ISSN:, 10(3), s. 269-282.

Thaagard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. (5. utg.). Bergen: Fagforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Kroppsøving - veiledning til læreplan. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-tillp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del – Kompetanse i fagene. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Kjerneelement. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Hva er kjerneelementer? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Whitehead, M. (2010). Physical Literacy: Throughout the Lifecourse. New York: Routledge.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervju guide til semistrukturert intervju av kroppsøvingslærere

Før oppstart:

- Ønsker velkommen til intervju, hvor jeg ønsker å være imøtekommende og hyggelig i det jeg presenterer meg selv
- Informere kort om formålet med intervjuet. Ønskelig å opparbeidde tillit og få i gang praten. Påpeke at jeg er genuint interessert i å høre om læreres oppfattelse og forståelse tilknyttet «kroppslig læring», og at lærer kan føle seg trygg med meg.
- Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lyd opptak, før jeg kommer inn på hvordan jeg skal sikre anonymisering og konfidensiell behandling av dataen, og informere om at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Informerer tydelig om at de alltid har mulighet til å trekke seg, både før, under og etter intervjuet dersom det er ønskelig.

Introduksjon:

Bakgrunns informasjon:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?

Navn:

-Kjønn

- Alder.

- Hvor gammel er du?

- Utdanningsnivå

- Hvordan utdanning har du innenfor kroppsøving.

- Arbeidsplass

- Hvordan type stilling har du på denne skolen?
- Fortell litt om jobben din, og hva du liker med jobben?

1. Kroppslig læring som teoretisk begrep (lærerens forståelse av begrepet)

## 1. **Kroppslig læring.**

1.1 Hva legger lærer i begrepet kroppslig læring?

1.1.1 Når du hører begrepet kroppslig læring, hva tenker du da?

1.1.2 Hvis du skulle oppsumert det i en eller to setninger da, hva ville du sagt da?

1.2 Hva er lærers tanker om kroppslig læring i kroppsøving

1.2.1 Er kroppslig læring slik du har forklart det noe du jobber med i kroppsøvingsfaget? Hvordan?, på hvilken måte da? Kom gjerne med konkrete eksempler.

1.2.2 Kan du forklare litt mer om når du jobber med kroppslig læring i faget? Er det noen spesielle aktiviteter, perioder, etc

---

### 1.3 Lærers tanker om kroppslig læring i læreplanen

1.3.1 Nå har vi jo snakket litt om kroppslig læring i forhold til din underveining, men kan du si meg litt om hva du tenker om kroppslig læring i forhold til den nye læreplanen?

1.3.2 Er det noen bestemte deler av faget slik det er beskrevet i læreplanen som du tenker er særlig koblet mot kroppslig læring? Kompetansemål? Aktiviteter? etc

## 2. Lærers oppfatning av den nye læreplanen og implementeringen av denne

2.1 Hva var ditt førsteinntrykk i gjennomgangen av læreplanen LK20?

2.1.1 Var det noe du fant spesielt interessant eller noe spesifikt som fanget din oppmerksomhet?

2.1.2 Hvordan fremgangsmåte har du for å gjennomgå/forstå en ny læreplan?

2.1.3 Er dette noe du gjør alene eller sammen med andre lærere?

2.2 Lærers bekjentskap med kroppslig læring i henhold til læreplan

2.2.1 Kjenner du til om det finnes noen definisjon av kroppslig læring i læreplanen?

2.3 Lærers forståelse av kroppslig læring som begrep i henhold til læreplan

2.3.1 Er det noen begreper eller andre teorier du kjenner til som du tenker er koblet til kroppslig læring?

2.3.2 Hvis jeg sier motorisk læring, hva tenker du da i forhold til kroppslig læring?

2.3.3 Hvis jeg sier kroppsbevissthet, hva tenker du da i forhold til kroppslig læring?

2.3.4 Hva med stimulering av bevegelsesglede, har du noen tanker om dette i forhold til kroppslig læring?

2.4 Lærers tanker om kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget

2.4.1 Hva tenker du om at kroppslig læring nå er et av kjerneelementene i læreplanen?

2.5 Lærers arbeid med kroppslig læring gjennom lokalt læreplansarbeid

2.5.1 Kommer kroppslig læring til syne i de lokale planene? Utdyp gjerne hvorfor eller hvorfor ikke?

2.5.2(Hvis ja) Knytter dere kroppslig læring til noen bestemte perioder eller områder av planene, i så fall hvor og når forekommer dette?

2.5.2 (Hvis nei) Hva er årsaken til at dere velger å ikke fokusere på dette periodevis eller strukturert gjennom årsløpet?

2.5.3(Hvis ja) Forklar meg hvordan du erfarer kroppslig lærings posisjon i deres lokale planer, gjerne sammenlignet med de andre kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget.

2.5.4 Utdyp, ta meg gjennom hvorfor dere velger å prioritere undervisningen på denne måten.

### **3. Lærer sin praktiske utøvelse av kroppslig læring**

3.1 Har du noen tanker om hvordan å arbeide med kroppslig læring i praktisk metodiske settinger?

3.2 Er det aspekter ved kroppslig læring du føler står sterkere eventuelt svakere i kroppsøving, I henhold til læreplansdefinisjonen i praksis? (Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stiumlering til bevegelsesgelde)



---

3.3 Kan du si meg noe om hvilke aktiviteter elevene dine opplever mye av i kroppsøvingsundervisningen din tror du?

3.4 Hvorfor velger du akkurat disse aktivitetene?

### **3.1 Lærers praktiske gjennomføring av nye bevegelser i sin undervisning**

3.1.1 Føler du at du gir rom for nye bevegelser i kroppsøvingsundervisningen din?

3.1.2 Hvordan legger du opp til læring av disse?

3.1.3 Hva velger du å fokusere på i undervisningen, når du skal lære bort nye bevegelser?

3.1.4 Føler du at gir du rom for elevene til å utforske bevegelser? I så fall hvordan?

3.1.5 Hva føler du er viktig når elevene øver mot nye bevegelser?

3.1.6 Hva er dine tanker om elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer i utforskningen av bevegelser?

### **3.2 Lærers praktiske gjennomføring av kritisk refleksjon og kroppslige erfaring i sin undervisning**

3.2.1 I din undervisning føler du at du gir elevene muligheten for å reflektere kritisk rundt de kroppslige erfaringene de tilegner seg i en kroppslig utforskende prosess?

3.2.2 Hvordan arbeider du med refleksjon i din undervisningspraksis? Eksemplifiser.

3.2.3 Hvordan tenker du at en kan arbeide med refleksjon knyttet til kroppslig læring?

3.2.4 Hva tenker du er viktig å prioritere i undervisningen rundt kroppslig læring, for å kunne få elevene i stand til å best mulig reflektere rundt sine egne læringsprosesser?

**4 Avslutning:**

Er det noe du ønsker å si som det ikke er blitt spurt om?

Takke for intervju, og igjen informere om konfidensialitet og mulighet for å trekke seg.

## 7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet: «Kroppslig læring i kroppsøvingsfaget»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse kroppsøvlingslærers oppfatning og forståelse av begrepet «kroppslig læring». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål:**

Formålet med dette prosjektet er å belyse norske kroppsøvlingslæreres forståelse og tolkning av kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget. Særlig er intensjonen å undersøke følgende problemstilling: Hvordan forstår norske kroppsøvlingslærere «kroppslig læring»?

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

Høgskolen innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er en kroppsøvlingslærer med utdanning innenfor kroppsøving som jobber i skolen i dag. Bakgrunnen for at nettopp du er blitt spurt er enten at jeg gjennom min skolegang og utdanning, samt kontaktnettverk kjenner til deg og ønsket derfor å kontakte deg, eller det kan være at jeg har fått din epost via rektor eller skolenettsider.

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

Det å delta i dette prosjektet innebærer at du vil stille til et intervju, hvor du vil få spørsmål knyttet til dine meninger og tolkninger av begrepet «kroppslig læring». Intervjuet vil ta opptil 1 time og det vil bli tatt opp ved hjelp av nettskjema-app og diktafon. I intervjuet vil det innhentes følgende personopplysninger; navn, alder, kjønn, utdanningsnivå, arbeidsplass, stilling og hvor lenge du har jobbet som lærer. Det vil ikke innhentes andre personopplysninger utover dette.

### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at:

- Det kun er jeg, Benjamin Stenberg og min veileder Eirik Aarskog som vil ha tilgang på lydopptak og andre innhentede personopplysninger tilknyttet prosjektet.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med kode som lagres adskilt fra øvrige data.
- Det vil gjennomføres lydopptak med nettskjema, et system som sørger for sikker lagring på forskningsserver. Disse opptakene vil slettes ved prosjektslutt.
- Jeg vil ta et sikkerhetsopptak av intervjuet via diktafon. Dette sikkerhetsopptaket vil slettes med en gang jeg har sjekket at sikker lagring via nettskjema er i orden. Dersom nettskjema ikke fungerer, vil sikkerhetsopptaket overføres til sikker lagring på forskningsserver så fort som mulig. I mellomtiden vil lydopptaket oppbevares innelåst separat fra andre personopplysninger.

- 
- Du, som deltager vil anonymiseres i den endelige oppgaven, og de eneste opplysningene om deg som vil inngå i oppgaven vil være alder, utdanningsnivå, kjønn og hvor lenge du har jobbet som lærer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i 19. mai 2022. Det tas imidlertid forbehold om at endelig tidspunkt for anonymisering kan strekke seg til 19.november 2022, i tilfelle noe ikke går som planlagt. Når informasjonen anonymiseres, vil alle lydopptak samt kodenøkkel slettes og samtykkeerklæringer makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen innlandet ved:
  - o Student Benjamin Stenberg, [benjamin@stenberg.im](mailto:benjamin@stenberg.im). Tlf: 90238472
  - o Veileder og høskolelektor Eirik Aarskog, [eirik.aarskog@inn.no](mailto:eirik.aarskog@inn.no). Tlf: 94783590
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, [anne.lofthus@inn.no](mailto:anne.lofthus@inn.no). Tlf. 61288277

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

Eirik Aarskog

(Forsker/veileder)

Benjamin Stenberg

(Student)

---

### 7.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kroppslig læring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At anonymiserte opplysninger om meg kan diskuteres i forbindelse med gjennomføring av prosjektet med andre fagpersoner enn veileder ved Høgskolen i Innlandet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.4 Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering av prosjektet.

**Referansenummer**

887985

**Type**

Standard

**Dato**

16.12.2021

**Prosjekttittel**

Kroppslig læring i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Eirik Aarskog

**Student**

Benjamin Røtterud Stenberg

**Prosjektperiode**

01.12.2021 - 31.08.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Kommentar**



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 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene/datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

## 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).

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/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 type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!