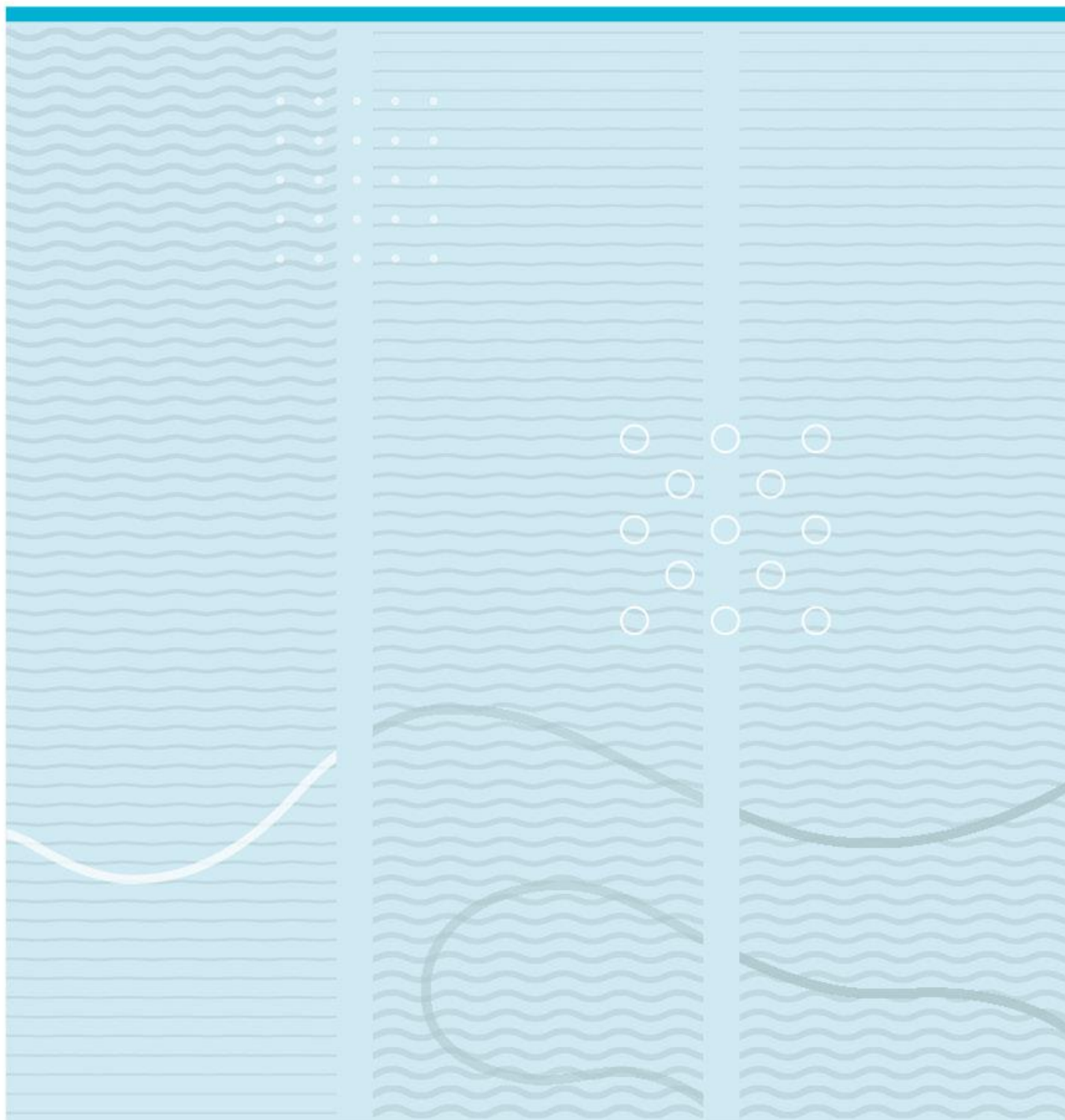


Stein Kjetil Gimre

# Kroppslig læring og de tverrfaglige temaene

Et utgangspunkt i dybdelæring



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kroppsøving-, idrett- og friluftsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Stein Kjetil Gimre

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

Hensikten har vært å tydeliggjøre behovet for en forståelse av dybdelæring og kroppslig læring. En felles forståelse virker nødvendig for å gi et godt utgangspunkt for implementeringen av LK20. Jeg forsker på dette med problemstillingen «Hvordan forstå kroppslig (dybde) læring og de tverrfaglige temaene i kroppsøvingfaget på ungdomskolen?»

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført tre dybdeintervjuer av kroppsøvingslærere på ungdomskoler og gjort en kvalitativ dokumentanalyse av dokumenter som er førende for utarbeidelsen av læreplanen.

Mine funn er at kroppsøvingslærere har et behov for å få en forståelse for nye begreper i forkant av en implementeringsprosess. Et annet funn er at det er lite fokus på kroppslig læring i dokumentene som har formet LK20. En sentral utfordring for en vellykket implementeringsprosess er fokus og tid.

Oppgaven er profesjonsretta med utgangspunkt i de utfordringer og muligheter skolen står overfor når LK20 skal implementeres. Den vil ta utgangspunkt i dybdelæring, kroppslig læring og de tverrfaglige temaene.

# Innholdsfortegnelse

## Innhold

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning</b> .....   | <b>9</b>  |
| 1.1      | Introduksjon .....  | 9         |
| 1.2      | Aktualisering .....   | 9         |
| 1.3      | Problemstilling .....   | 12        |
| 1.3.1    | Definering og avgrensing av problemstilling .....                         | 12        |
| 1.3.2    | Formålet med studien .....  | 13        |
| 1.4      | Presentasjon av tidligere forskning .....                                 | 13        |
| 1.5      | Oppgavens videre oppbygning .....   | 15        |
| 1.6      | Selvbiografisk situering .....  | 16        |
| 1.6.1    | Meg som profesjonsutøver .....  | 16        |
| 1.6.2    | Meg som forsker .....   | 17        |
| <b>2</b> | <b>Aktualisering av skolens kontekst og fremtidsperspektiver</b> .....    | <b>19</b> |
| 2.1      | Et behov for fornyelse? .....   | 20        |
| 2.1.1    | Generell del – et behov for fornyelse! .....                              | 20        |
| 2.2      | LK 20 – Overordnet del .....  | 21        |
| 2.3      | Tverrfaglige tema .....   | 21        |
| 2.3.1    | Folkehelse og livsmestring .....  | 22        |
| 2.3.2    | Demokrati og medborgerskap .....  | 22        |
| 2.3.3    | Bærekraftig utvikling .....   | 23        |
| 2.4      | LK 20 – læreplan i kroppsøving .....                                      | 23        |
| <b>3</b> | <b>Teori og tidligere forskning</b> .....                                 | <b>25</b> |
| 3.1      | En tilnærming til begrepet i offentlige dokumenter .....                  | 25        |
| 3.2      | Dybdelæring gjennom kroppslig læring .....                                | 30        |
| 3.2.1    | Physical literacy – kroppslig læring? .....                               | 30        |
| 3.3      | Goodlads Læreplanteori – profesjonsfellesskapet og implementeringen ..... | 32        |
| 3.3.1    | Den ideologiske læreplanen .....  | 33        |
| 3.3.2    | Den formelle læreplanen .....   | 34        |
| 3.3.3    | Den oppfattede læreplanen .....   | 34        |
| 3.3.4    | Den gjennomførte læreplanen .....   | 35        |
| 3.3.5    | Den erfarte læreplanen .....  | 35        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 3.4      | Fremtidens kroppsøving – utfordringer og muligheter .....         | 35        |
| <b>4</b> | <b>Design og metode .....</b>                                     | <b>38</b> |
| 4.1      | Vitenskapsteoretisk forankring - konstruktivisme .....            | 38        |
| 4.1.1    | Prosessperspektiv .....   | 38        |
| 4.2      | Forskerposisjon – nærhet og distanse.....                         | 40        |
| 4.3      | Kvalitativ egenskaper ved datamateriale.....                      | 41        |
| 4.4      | Case som forskningsdesign.....                                    | 42        |
| 4.5      | Triangulering .....   | 43        |
| 4.6      | Metodisk tilnærming .....   | 44        |
| 4.6.1    | Kvaliteter ved dokumentanalyse .....                              | 44        |
| 4.6.2    | Kvaliteter ved semistrukturert intervju .....                     | 47        |
| 4.6.3    | Vurdering av studiens datagrunnlag.....                           | 51        |
| 4.6.4    | Forskningsetikk i kvalitative studier .....                       | 52        |
| 4.6.5    | Kritisk blikk på forskningen .....                                | 55        |
| <b>5</b> | <b>Resultater .....</b>   | <b>56</b> |
| 5.1      | Resultater fra dokumentanalyse – den ideologiske læreplanen ..... | 56        |
| 5.1.1    | Kroppsøvingsfagets status .....                                   | 56        |
| 5.1.2    | Viktigheten av felles forståelse for felles retning .....         | 58        |
| 5.1.3    | Bredde, et hinder eller styrke for dybdelæring? .....             | 59        |
| 5.1.4    | Kroppens bidrag i læringsprosessen? .....                         | 60        |
| 5.1.5    | Literacy i en vid forstand – nødvendig for å mestre livet. ....   | 62        |
| 5.2      | Resultatene fra intervjuene .....                                 | 63        |
| 5.2.1    | En helhet i den gjennomførte læreplanen .....                     | 63        |
| 5.2.2    | Begrepsavklaring .....  | 64        |
| 5.2.3    | De tverrfaglige temaene og kroppsøvingsfaget?.....                | 66        |
| 5.2.4    | Kroppsøving = folkehelse og livsmestring.....                     | 67        |
| 5.2.5    | Demokrati og en god medborger .....                               | 68        |
| 5.2.6    | Bærekraftig fokus – liten grad av relevans? .....                 | 69        |
| <b>6</b> | <b>Diskusjon .....</b>  | <b>70</b> |
| 6.1      | Felles forståelse – den formelle og oppfattede læreplanen .....   | 70        |
| 6.2      | Den brede forståelsen av dybdelæring som performativ læring.....  | 71        |
| 6.3      | Kroppslig læring lite synliggjort i offentlige dokumenter .....   | 72        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 6.4      | Den dype forståelse av kroppslig læring .....           | 75        |
| 6.5      | Læring tolket som fagspesifikk og isolert .....         | 77        |
| 6.6      | Implementering av tverrfaglige tema og dybdelæring..... | 78        |
| 6.7      | Mening gjennom de tverrfaglige temaene.....             | 79        |
| <b>7</b> | <b>Avslutning og oppsummering .....</b>                 | <b>81</b> |
| <b>8</b> | <b>Bibliografi.....</b>                                 | <b>83</b> |

# Forord

## Forord

Jeg vil takke min veileder Åsve Murtnes for god hjelp underveis. Takk for at du har hjulpet meg med å finne en retning for oppgaven og formulere en problemstilling. Du har stilt opp de gangene jeg har spurt, noe jeg burde gjort ofte. Takk for konstruktive og informative tilbakemeldinger, og lykke til med din doktoravhandling.

Takk til mine medforskere som tok seg tid til et intervju i en hektisk og annerledes tid. Til tross for at intervjuene måtte gjennomføres online på grunn av Covid-19 pandemien, var dere med på å gjøre denne forskningen mulig. Dere var med på å gi meg et større innblikk i de mulighetene og utfordringene arbeidet med innføringen av LK20 kan by på. Det har vært en utfordrende prosess å skrive masteroppgaven. Det har dukket opp spørsmål underveis som har vært vanskelig å finne svar på. Jeg har utviklet mye ny kunnskap og lært mye om meg selv. Om mine styrker og svakheter. Det har vært krevende det er å kombinere fulltidsjobb med å skrive masteroppgave.

Den største takken vil jeg gi til min kjære søster Siv. Takk for hjelpen med å bidra til at jeg kunne levere masteroppgaven. Det har vært en lang prosess, men det at du har kommet hjem fra jobb og hjulpet meg uten å stille spørsmål, har vært uvurderlig. Takk til Ida som har ordnet og fikset, slik at Siv ikke har trengt å tenke på annet enn å hjelpe meg med oppgaven min.

<Juni, 2020>

<Stein Kjetil Gimre>





# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon

Bakgrunnen for valg av tema er at det kommer en ny læreplan. Jeg er selv kroppsøvingslærer og lurer på hva en ny læreplan kan ha å si for kroppsøvingsfaget. Det jeg vil se på i oppgaven er dybdelæring, de tverrfaglige temaene og kroppslig læring, som alle er nye begreper i denne læreplanen. Temaet er dagsaktuelt og basert på eget interessefelt og yrkesutøvelse.

## 1.2 Aktualisering

Det har vært overraskende å se hvor fort begrepet dybdelæring er blitt tatt i bruk i skolesektoren etter at Ludvigsen-utvalget introduserte begrepet uten noen klar definisjon. Det virket som at lærerne og ledelsen raskt aksepterte dybdelæring som noe bra. Ludvigsen-utvalget hevder det er mangel på dybdelæring i norsk grunnskole, og at vi må gjøre noe med det. Det har vært lite debattert hva dybdelæring egentlig er, og hva begrepet tilfører (Østern, et al., 2019, s. 29). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

*Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)*

Thomas Dahl og Tone Pernille Østern løfter noen utfordringer rundt dybdelæring. Hva betyr begrepet og hvordan kan det forstås? Bidrar det til en ny tenkning om læring i skolen? Utfordrer det gjeldende læringsteorier? Fører det til en endring av undervisningspraksis? Jeg vil i denne oppgaven se på dybdelæring relatert til kroppslig læring, som er kjernen i kroppsøvingsfaget (Ommundsen 2013). Om kroppsøvingsfagets kjerneelement, bevegelse og kroppslig læring, står det:

*Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader. Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar. Kroppsleg læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)*

Dette er det kroppsøvfingsfaget handler om, men slik jeg opplever det er det mange ulike meninger om hva læring i kroppsøvfingsfaget er. Mads Skauge problematiserer ulike synspunkt på hvilke verdier kroppsøving skal ha, i sin kronikk, «Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet: Om kroppsøving i fremtidsskolen», som er gjengitt i avsnittet under.

*Fordi det kan virke som om kroppsøvfingsfagets eksistens settes på prøve, blir det avgjørende å argumentere frem fagets særegne bidrag til elevers danning og læring. For det første er fysisk aktivitet en del av kroppsøvfingsfaget, men faget rommer langt mer enn som så. Fagets formål handler ikke om aktivitet i seg selv. Kroppsøvfingsfaget har kroppsleg læring som sitt hovedanliggende. Målet er ikke å være fysisk aktiv for å komme i bedre form med de bieffekter det kan ha (middel-tenking) gjennom generelt velvære, overskudd og læringsutbytte i skolens øvrige fag. I stedet dreier faget seg om dannelse, menings- og identitetsskaping, og forståelse av bevegelseskulturer og helsefremmende aktivitet. Elevene skal med andre ord lære i kroppslege kontekster og i sosiale og samfunnsmessige sammenhenger. Kroppsøvfingsfaget har derfor et helseperspektiv, idrettsperspektiv og dannelsesperspektiv. At elevene skal få sunne aktivitetsvaner er derfor bare ett av flere mål. (Skauge, 2019)*

Mads Skauge snakker her om hvilke verdier som skal være styrende for kroppsøvfingsfaget. Han trekker frem kroppsleg læring som fagets hovedanliggende og særegne bidrag til elevers danning og læring. Han presiserer at det er grunnen for kroppsøving som fag. De bieffekter som kommer som en konsekvens av dette, må ikke bli styrende for formålet med faget.

Ommundsen (2013) problematiserer middel-tenkingen som flere land ser ut til å legitimere faget med. Faget blir legitimert med en snever helsediskurs med vekt på pulsøkning og forebygging av overvekt for å øke sin status i skolen. Han peker også på at faget er redusert til tilfeldig fysisk aktivitet, der rekreasjon og å ha det gøy i en ellers stillesittende og fagbetont hverdag er målet (Ommundsen 2013). Jeg opplever derfor at det vil være nødvendig i oppgaven å se hvordan kroppslig læring blir forstått i utarbeidelsen av den nye læreplanen, Fagfornyelsen (heretter kalt LK20).

I LK20 er det et ønske om en mer helhetlig forståelse og sammenheng i de ulike delene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Jeg vil hevde at dersom kroppslig læring skal være et reelt bidrag i en helhetsforståelse og tverrfaglighet i skolen, må kroppslig læring diskuteres og få en bredere, men kanskje også en tydeligere forståelse. Det må være en felles forståelse i skolen. Lærernes faglige begrunnelser kommer til uttrykk når de konstruerer og fortolker læreplaner, tilrettelegger for, gjennomfører og vurderer undervisning. Lærere må i fellesskapet sette ord på sin kompetanse når undervisning beskrives og diskuteres. Da er det viktig å bruke presise begreper, og å ha et felles profesjonelt språk er en grunnleggende betingelse (Dale, 1992).

Da bakgrunnen for oppgaven er innføring av LK20, er det av interesse å få et innblikk i kroppsøvlingslærernes forståelse av de tverrfaglige temaene, og hvordan de konstruerer sin forståelse av dette i sammenheng med kroppsøvlingsfaget. Kan de tverrfaglige temaene føre til endring av undervisningspraksis? Dette leder frem til problemstillingen for denne oppgaven.

## 1.3 Problemstilling

Hvordan forstå kroppslig (dybde) læring og de tverrfaglige temaene i kroppsøvfingsfaget på ungdomskolen?

### 1.3.1 Definerings og avgrensning av problemstilling

Med dette ønsker jeg å finne ut hva dybdelæring kan være, ettersom det er innført som nytt begrep i LK20. Østern skriver at (2019) dybdelæring er tatt aktivt i bruk i læreprofesjonen uten en tydelig definisjon, men med en begrunnelse om at det er mangel på det i norsk skole (Østern, et al., 2019). Derfor har begrepet dybde blitt stående i en parentes i problemstillingen, da det er tydelig at begrepet trenger en definisjon. Ettersom kjernen i kroppsøvfingsfaget er kroppslig læring, vil det være mitt utgangspunkt når jeg skal se på dybdelæring i kroppsøvfingsfaget (Ommundsen 2013).

Med LK20 er det kommet tverrfaglige tema. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette vil være min avgrensning av LK20, da jeg anser det som for stort oppdrag å se på læreplanen i sin helhet. De tverrfaglige temaene ble valgt ettersom de også er nye begreper i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). «Tverrfaglig» indikerer også en tanke av å tenke mer helhetlig og på tvers, vil jeg se på om det innebærer et mer helhetlig og overlappende perspektiv på læring i skolen, avgrenset til kroppsøvfingsfaget i denne studien. I NOU 2015:8 forklares de tverrfaglige temaene som en måte å ivareta dybdelæring på. Derfor vil en undersøkelse av hvordan de tverrfaglige temaene forstås, være en indikator på hvordan lærerne forstår dybdelæring som begrep. I denne oppgaven undersøker jeg den opplæringen som skal skje i fremtidens kroppsøvfingsfag på ungdomstrinnet.

### 1.3.2 Formålet med studien

Som vist ovenfor er dybdelæring et nytt og lite definert begrep som er et utfordrende utgangspunkt for kroppsøvlingslærere som skal forstå og gjennomføre undervisning som fører til dybdelæring (Østern, et al., 2019). Hvordan kroppsøvlingsfaget omtales under utarbeidelse av ny læreplan, gir muligheter og begrensninger for kroppslig læring i fremtiden. Hvordan lærere oppfatter de tverrfaglige temaene kan også gi konsekvenser for hvordan dybdelæring kan foregå i kroppsøvlingsfaget (Dale 1992).

Formålet med denne studien er derfor å tydeliggjøre behovet for en forståelse av dybdelæring og kroppslig læring relatert til hverandre. Ønsket er at en forståelse for begrepene kan gi et bedre utgangspunkt for en implementeringsprosess av LK20 og de tverrfaglige temaene, som kan gjøre fremtidens kroppsøvlingsfag mer meningsfullt og helhetlig. Det er en profesjonsrettet masteroppgave og et forsøk på å bidra til å styrke profesjonsfellesskapet av kroppsøvlingslærere.

## 1.4 Presentasjon av tidligere forskning

Etter gjennomgang av tidligere forskning, er problemstillingen lite forsket på. Det som derimot er forsket en del på i senere tid er dybdelæring som begrep og Thomas Dahl og Tone Pernille Østern er redaktør for boka «Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming». De har hatt med seg Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anne-Lena Østern og Staffan Selander. Sammen har de skrevet boka, som er et resultat av forskningsprosjektet «200 milliarder og 1», som er et flerfaglig prosjekt som er gjennomført på en 8. og en 9. klasse. De har tilføyd en dobbel skråstrek i ordet dybdelæring, som gir plass til mulige intra-aksjoner mellom dybde og læring (Østern, et al., 2019).

Erlend Ellefsen Vinje og Joar Skrede har skrevet boka «Framtidens kroppsøvingslærer». De presenterer ulike problemstillinger knyttet til kroppsøvingsfaget og rollen som kroppsøvingslærer. På den ene siden drøfter de sammenhengen mellom begreper som dybdelæring og de nye tverrfaglige temaene. På den andre siden drøfter de kroppsøvingsfaget og lærerrollen. De skisserer også mulige fremtidsscenarioer for kroppsøvingsfaget (Vinje og Skrede, 2019).

Ove Østerlie har dette året (2020) ferdigstilt sin doktoravhandling «Flipped learning in physical education – A gateway to motivation and (deep) learning». Den setter sammen digital teknologi og fysisk aktivitet på en måte som fremmer både læringsutbytte når det gjelder helse relatert treningskunnskap og motivasjon for deltakelse i læringsprosesser i kroppsøving. Det argumenteres også for at omvendt undervisning fremmer dyp læring i kroppsøving, slik dyp læring er forstått i avhandlingen (Østerlie, 2020).

Malin Rahkola og Linda Nilsen har i 2019 ferdigstilt masteroppgaven «Dybdelæring – fra begrep og metode, til læringssyn». Den tar for seg lærere og rektorers forståelse av dybdelæring og hvordan dybdelæring skal implementeres. De ser da på betydningen av begrepet for elever, lærere og rektorer. Et viktig funn er at forståelsen lærerne har for dybdelæringsbegrepet beror på egne erfaringer og meninger om fenomenet. Rektorenes forståelse er knyttet til Utdanningsdirektoratets definisjoner, og både lærerne og rektorene opplever at på nåværende tidspunkt er det ikke en felles forståelse for dybdelæring i skolen (Rahkola & Nilsen, 2019).

## 1.5 Oppgavens videre oppbygning

Først vil jeg gjøre en selvbiografisk situering, for å synliggjøre min bakgrunn som kan ha betydning for oppgavens utforming og hvordan det kan påvirke mine tolkninger. Jeg vil derfor plassere meg selv som samfunnsborger, profesjonsutøver og forsker. Deretter vil jeg aktualisere skolens kontekst og se nærmere på LK20, overordnet del, de tverrfaglige temaene og læreplanen i kroppsøving. Her vil jeg trekke frem nye begreper som jeg tar for meg grundigere i teoridelen og videre i oppgaven, for å kunne svare på problemstillingen: «Hvordan forstå kroppslig (dybde) læring og de tverrfaglige temaene i kroppsøvingfaget på ungdomskolen?»

I teoridelen vil jeg prøve å få en dypere forståelse for dybdelæringsbegrepet og kroppslig læring, før jeg presenterer Goodlads læreplanteori (Goodlad, 1979) som vil bli viktig i å knytte funnene sammen til et svar på problemstillingen.

I neste kapittel vil de metodiske valgene bli beskrevet og reflektert rundt. Den første delen tar for seg ideene bak utformingen av læreplanen, mens den andre delen tar for seg hvordan lærerne forstår læreplanen. Dette resulterer i et resultatkapittel der funnene vil bli gjort rede for.

Avslutningsvis vil funnene bli diskutert i lys av teori i et diskusjonskapittel, før oppgaven konkluderes med en avslutning og et svar på problemstillingen.

## 1.6 Selvbiografisk situering

Jeg jobber som lærer på ungdomsskole. At jeg er lærer er litt tilfeldig, selv om jeg husker at jeg ønsket å jobbe på idrettslinje da jeg selv gikk på idrettslinje som elev. Jeg har alltid hatt en interesse for, og vært aktiv i idrett. Livet mitt har utviklet seg gjennom mer eller mindre tilfeldige valg knyttet til denne interessen. Det var en trener som anbefalte meg å ta idrettsfag på videregående. Jeg har tidligere jobbet i barnehage, før jeg var i militæret og under masterstudiet ble jeg tipset om ledig plass på PPU-studiet, og jeg tenkte det ville være fint å ha i fremtiden. Da jeg hadde praksis på videregående skole ble det fort tydelig at dette var noe jeg trivdes godt med. Mens jeg studerte fikk jeg jobb på den samme ungdomsskolen som jeg nå jobber på, gjennom bekjente, og trivdes stadig bedre i rollen som lærer. Jeg har blitt stadig mer interessert i hva skole og formålet med skolen er.

### 1.6.1 Meg som profesjonsutøver

Som lærer ønsker jeg å skape trygge og selvstendige elever som er gode i sosiale situasjoner og har gode relasjonelle ferdigheter. Jeg er opptatt av at elever skal ønske å lære, se verdi av utdanning og ha tro på egne ferdigheter. Jeg underviser i kroppsøving, matematikk og valgfaget natur, miljø og friluftsliv, hovedsakelig på 10. trinn. Når dette skoleåret er ferdig, har jeg for første gang vært kontaktlærer for en klasse et helt ungdomsskoleløp samtidig som det også er første gang jeg har fulgt samme klasse gjennom tre år i kroppsøving og matematikk.



De to siste årene har jeg vært seksjonsleder i kroppsøving ved skolen. Det innebærer et overordnet ansvar for organiseringen og innholdet i den kroppsøvingsfaglige opplæringen på vår skole. Vi er flere lærere som har kroppsøving på vår skole, og det oppleves utfordrende å få til felles tanker i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsfaget ved skolen. Kroppsøvingslærerne har planlagt, diskutert, undervist og evaluert i fellesskap. Jeg opplever at vi har ulike mål og et behov for å definere hva kroppsøvingsfaget egentlig skal være (Dale, 1992). Når det i gjennomføringen av kroppsøvingsfaget skal planlegges og koordineres, er det et naturlig og lovpålagt utgangspunkt å se på den gjeldende læreplanen som er satt for skolen. Alle offentlige skoler i landet er i gang med en læreplanfornyelse som kalles LK20.

I den forbindelse har vi gjort en strukturell endring fra teamlederfunksjon til utviklingsveilederfunksjon på min arbeidsplass. Vi har fire utviklingsveiledere, og de skal ha et overordnet ansvar for arbeidet med å implementere LK20. Jeg er en av utviklingsveilederne på min skole, og det har bidratt til å definere temaet for denne oppgaven.

Dette har gjort at temaet for masteroppgaven belyser overordnet del og kroppsøvingsfaget i den nye læreplanen. Det er mange ulike forståelser og praksiser, og jeg håper denne oppgaven kan bidra til en mer helhetlig og felles praksis hos kroppsøvingslærerne som skal ta i bruk den nye læreplanen.

### **1.6.2 Meg som forsker**

Som forsker vil jeg plassere meg innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm og Jacobsen, 2018). Den konstruktivistiske tradisjonen sier at kunnskap er konstruert i en historisk og kulturell kontekst, altså at sannheter er kulturelt og historisk betinget. Kunnskap skaper ny kunnskap som gjør at kunnskap er i stadig endring og fornyelse. Det er dermed ikke mulig å lage absolutte lover som gjelder i lang tid, da kunnskap om den sosiale virkeligheten vil være tidsbegrenset. En kunnskap om sosial virkelighet vil være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten selv. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening som er skapt i møte mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm og Jacobsen, 2018).

Under Covid-19 har jeg opplevd noen endringer på det jeg oppfatter som samfunnets regler og sannheter. I møtet med andre personer, er det en vanlig skikk å håndhilse i vårt samfunn. Dette har av smittevernhensyn nå fått andre retningslinjer. Tidligere var det uhøflig å ikke hilse på personer du møter, nå er det en enighet og forståelse, gjennom innførte retningslinjer, at det er uhøflig og grenser mot ulovlig å håndhilse. Vil Covid-19 vare over tid, vil det kanskje bli en varig endring i hvordan vi hilser på hverandre. Den nåværende situasjonen fører til nye forståelser og ny kunnskap (Postholm og Jacobsen, 2018). Kanskje endres tanken om at sånn hilser vi nå, til å bli til sånn hilser vi. Men vi er fremdeles enige i at det er viktig å hilse. David Kirk (2010) forespeiler tre ulike scenarier for fremtidens kroppsøvingsfag; en utryddelse av faget, mer av det samme, eller at det kommer en radikal reform. Det blir spennende å se om hvilke av disse retningene kroppsøvingsfaget vil ta med LK20.

Når vi får nye behov i samfunnet, bygger vi videre på et eksisterende kunnskapsgrunnlag, men med noen nye perspektiver enn da den forrige læreplanen ble vedtatt. Kanskje kan nye måter å tenke rundt læring etter hvert bli til sånn lærer vi, gjennom en prosess. Men vi er fremdeles enige i at det er viktig at man skal lære. Den nye læreplanen legger føringer for fremtidens skole og dersom den fører med seg en ny måte å se skolen på, kan det over tid også utvikle seg en ny måte å drive kroppsøving på (Postholm og Jacobsen, 2018). Hvis en ny læreplan skal skape en ny retning, er det viktig å se på hva skolen er og hvilken retning som beskrives for fremtiden

## **2 Aktualisering av skolens kontekst og fremtidsperspektiver**

Opplæringsloven danner grunnlaget for operasjonalisering av verdigrunnlaget for skolen. Den er forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse verdiene er respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, ytringsfrihet, tilgivelse, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I Norge har barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Den offentlige grunnskoleopplæringa skal samsvare med opplæringsloven og tilhørende forskrifter. Opplæringsloven er lovverket som forteller hva skolen skal utvikle og fokusere på. Opplæringen i skolen skal, i samarbeid med hjemmet, «åpne dører for verden og gi historisk og kulturell forståelse og forankring» (Opplæringslova, 1998 §1-1).

Skolen har fått et bredt oppdrag fra det norske samfunnet. Dette samfunnsmandatet er både på individnivå og på samfunnsnivå (Stray, 2018). Skolen skal bidra til at elever blir aktive deltakere i et samfunn som stadig blir mer kunnskapsintensivt. Den bidrar til utvikling av elevenes kunnskap og kompetanse, og samtidig støtter elevene i deres personlige utvikling og deres identitetsutvikling (NOU 2015: 8). Samfunnet vi lever i, og ser for oss i fremtiden, stiller nye krav i arbeidslivet, organisasjonslivet, i hjem og fritid. Samtidig står vi overfor utfordringer knyttet til økonomisk, sosial, kulturell og teknologisk utvikling, både på globalt og lokalt nivå (NOU 2015: 8).

Skolen som fellesarena får en større betydning fremover. Verdier, normer og holdninger endres og skolen skal støtte oppunder og påvirke samfunnets verdier og normer (NOU 2015: 8). På bakgrunn av blant annet dette, har det kommet en fornyelse av læreplanen, LK20. Den skal sikre at elevene lærer mer og lærer bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 2.1 Et behov for fornyelse?

Dagens samfunnsutvikling skjer i et raskt tempo og fremtidens samfunn peker mot større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige utfordringer (NOU 2015: 8). Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjonsog medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 8). Dette har vært utviklingen over lengre tid, men utviklingen skjer i et høyere tempo og påvirker i sterkere grad enn tidligere (NOU 2015: 8). Masteroppgaven vil se på læring i kroppsøvningsfaget inn i en større og meningsfull helhet. I Ludvigsen-utvalgets rapport trekkes det frem at en fornyelse av læreplanen vil ha et behov for noen flerfaglige tema som i større grad skal styre opplæringen i skolen (NOU 2015: 8). Det er viktig at vi ikke bare utdanner mennesker så de lever godt, men de må også ha en god verden å leve i. De tverrfaglige temaene i LK20 tar utgangspunkt i samfunnsaktuelle utfordringer (Kunnskapsdepartementet 2017), som retter et fokus på dette.

### 2.1.1 Generell del – et behov for fornyelse!

Skolen utdanner fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere, og er dermed med på å forme fremtiden. I Meld. St. 28 står det at det er avgjørende at en fornyelse er relevant for den enkelte, samfunnet og arbeidslivet. Forskning antyder at den Generelle delen av læreplanen, som nå erstattes av den Overordnet del, ble lite brukt i skolens lokale læreplaner (NOU2014: 7). I fremtiden vil det bli viktig å utvikle kompetanse på tvers av enkeltindivider og enkeltdisipliner (Kunnskapsdepartementet, 2015). Generell del reflekterer ikke utviklingstrekkene det norske samfunnet har hatt de siste 20 årene. Generell del har stått uforandret siden 1993, og den daværende læreplanen hadde tydelig formulerte læringsmål i motsetning til læreplanen etter det, som har tatt utgangspunkt i at elevene skal få kompetanse heller en konkrete faglige innhold (Kunnskapsdepartementet 2015).

I utarbeidningen av læreplanen har det kommet høringsinnspill fra Utdanningsforbundet, som sier at det bør være en mer tydelig struktur i læreplanen. Det bør komme tydelig frem at læreplanen er hierarkisk oppbygd, med formål for skolen og overordnet del øverst, og fagkompetanse til slutt (Sæther, 2017).

## **2.2 LK 20 – Overordnet del**

Den overordnede delen, som ble vedtatt i 2017 og trer i kraft i 2020 sammen med læreplanene for fag. Overordnet del har en ny struktur og er knyttet tettere til de ulike fagplanene. Det er også et mål at opplæringen skal bidra til sammenheng i og mellom fag, som igjen gjør arbeidet med å skape mening og ta Overordnet del i bruk lettere. De forskjellige delene av læreplanverket skal derfor henge bedre sammen, og dette er de tverrfaglige temaene og innføringen av dybdelæringsbegrepet et eksempel på (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ludvigsen-utvalget sier i NOU 2015: 8 at en fornyet generell del skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat. Skolens viktigste oppgave er å gi elevene identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse, slik at de er best mulig rustet til å møte fremtiden (Kunnskapsdepartementet 2015). For å sørge for at elevene er best mulig til å møte fremtiden, har det kommet noen nye begreper i den Overordnet delen.

## **2.3 Tverrfaglige tema**

Ludvigsen-utvalget påpekte i NOU 2015:8 at det var et behov for noen flerfaglige tema som skal gi en bedre helhet i opplæringen. Dette har fått plass i overordnet del som tverrfaglige tema, under prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Meld St. 28 står det at temaene må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innhold i formålsparagrafen. Noen prioriterte tema skal vektlegges i flere fag, og disse må komme tydelig frem i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015). I LK20 presiseres det at de tverrfaglige temaene ikke er egne fag, men samfunnsaktuelle tema som skal prioriteres i alle fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Temaene tar utgangspunkt i det som er ansett som aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både fra hvert enkelt individ, vårt samfunn og det øvrige verdenssamfunnet. Skolen skal gi innsikt i utfordringer og dilemmaer rundt disse temaene og elevene skal utvikle kompetanser knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre står det i Overordnet del at elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor de tverrfaglige temaene. Elevene skal forstå hvordan de kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Det elevene skal få kompetanse på i arbeid med de tverrfaglige temaene uttrykkes i fagenes kompetansemål, der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2017). De tverrfaglige temaene er:

- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling

### **2.3.1 Folkehelse og livsmestring**

Dette temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og det skal bidra til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke det som har betydning for mestring i den enkeltes liv.

Temaet skal gi elevene kompetanse til å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.3.2 Demokrati og medborgerskap**

Dette temaet skal gi elevene kunnskap om ulike aspekter med demokratiet og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Elevene skal få forståelse for ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet, og få innsikt i de ulike formene og uttrykkene demokratiet har. Elevene skal gjennom arbeid med temaet se sammenhengen mellom individets plikter og rettigheter. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gjøre elevene kompetente til å videreutvikle demokratiet i Norge. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal læres opp i kritisk tenking og å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.3.3 Bærekraftig utvikling

Elevene skal i arbeid med dette temaet forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet og hvordan de kan håndteres. Elevene skal læres opp i å verne om livet på jorda og ta vare på dagens behov, uten å ødelegge for fremtidige generasjoners muligheter for å dekke sine behov. Temaet bygger på forståelsen av sammenhengen mellom økonomiske, miljømessige og sosiale forhold. Elevene skal få kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Teknologi og teknologisk kompetanse står sentralt i dette temaet. Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men det kan også skape nye problemer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.4 LK 20 – læreplan i kroppsøving

I tillegg til en ny overordnet del, blir også læreplanen i fagene fornyet og har fått en ny struktur. Disse er knyttet tett opp mot Overordnet del. I læreplanen i kroppsøving kan vi først lese «om faget», der det står om fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Deretter står kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kroppsøving har tre kjerneområder:

- Bevegelse og kroppslig læring
- Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter
- Uteaktiviteter og naturferdsel

Her kan det trekkes linjer til de tverrfaglige temaene, da de tematisk har klare likheter ved seg. Om faget kroppsøving, står det i LK20 at elevene i større grad enn tidligere skal utforske egen identitet og selvbilde, samt at de skal forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Faget skal bli mindre idrettsrettet og lek og øving står sentralt, både som arbeidsform og innhold. Det skal bli et mer variert fag som legger til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Elevene skal anerkjenne at mennesker har ulike forutsetninger og muligheter gjennom inkludering, og samspill med andre står sentralt. Innsats blir mer integrert i kompetansemålene i faget og skal gi elevene erfaring av at innsats er avgjørende for å oppnå mål og fremme læring.

Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt, og elevene skal aktivt medvirke og reflektere i faget. Fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad sees i en sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dette kapitlet er skolens kontekst aktualisert, og sett på behovet for en fornyelse av læreplanverket. Den nye læreplanen har introdusert noen nye begreper, og det neste kapitlet vil undersøke dybdelæringsbegrepet i dybden gjennom teori og forskning.



### 3 Teori og tidligere forskning

I kapittel 3 vil jeg gå nærmere inn på teori og tidligere forskning som omhandler begrepet dybdelæring og kroppslig læring. Dette for å få kunnskap om ulike forståelser av hva dybdelæring i kroppsøvningsfaget kan handle om. Østern et al., (2019) definerer kroppslig læring som en del av dybdelæringsbegrepet i et performativt læringsperspektiv. Jeg vil i tillegg se på Vinje og Skrede (2019) da de ser dybdelæring og kroppsøvningsfaget i sammenheng i et fremtidsperspektiv. Jeg også presentere Margaret Whitehead sin teori om physical literacy throughout lifecourse. Jeg vil bruke læreplanteorien til John I. Goodlad (1979) til å se på kompleksiteten av læreplanen på ulike nivå.

#### 3.1 En tilnærming til begrepet i offentlige dokumenter

Før jeg går inn på teori og tidligere forskning for å få en større forståelse av begrepet dybdelæring, vil jeg minne om definisjonen til Utdanningsdirektoratet:

*Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)*

Dette er altså den vedtatte definisjonen skolen skal forholde seg til. I tillegg har LK20 har også brakt med seg et utvidet kompetansebegrepet definert slik «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Før vi går videre, vil jeg se på hvordan disse begrepene er «nært knyttet» til hverandre. Vinje og Skrede (2019) trekker frem ordlyden i kompetansedefinisjonens første setning. Den vektlegger det å overføre kunnskap fra ett felt til et annet, som de sier er noe som trekker kompetansebegrepet tett til definisjonen av dybdelæring. Den siste setningen i kompetansebegrepet er ny. Den fokuserer i større grad på refleksjon og kritisk tenking, noe vi også kan knytte tett mot dybdelæringsbegrepet og fokuset på å «reflektere over egen læring og bruke det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner» (Vinje og Skrede, 2019).

*Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. (NOU 2015: 8, s. 10)*

Kunnskap og læring er sentrale begreper i diskusjoner om skole og læreplanverk. Læring kan betraktes som et kjernebegrep for å forstå skolens samfunnsoppdrag (Vinje og Skrede, 2019). Kunnskapsbegrepet forstås ulikt i naturvitenskaplige fag og i praktisk-estetiske fag. Vinje og Skrede definerer læring som «alle former for erfaringsbaserte og varige forandringer i et menneskes opplevelser og atferd» (Vinje og Skrede, 2019, s. 16) For å se nærmere på hva som kan føre til erfaringsbaserte varige forandringer, kan Gilbert Ryles (1949) oppdeling av knowledge how og knowledge that, der kroppen kan være utgangspunkt for læring.

Ryle (1949) skriver i sin bok «The Concept of Mind» at teoretikere har vært for opptatt av å se på det vi tilegner oss gjennom teori og teoriens legitimering, at spørsmålet om hvordan det er for noen å kunne utføre en oppgave i stor grad blir ignorert. Ryle sier at det er motsetninger til hverdagslivet, der vi er mer opptatt av menneskers kompetanse enn deres kognitive repertoar. Han skiller mellom to hovedtyper kunnskap: Knowledge that og knowledge how. Knowledge that innebærer da den mer faktabaserte kunnskap, mens knowledge how handler om hvordan man gjør noe. Disse er både knyttet sammen, men kan også være uavhengige av hverandre. Han spør seg hvorfor vi som mennesker er så opptatt av at de intelligente operasjonene vi gjør i hverdagen må representere to prosesser, «å gjøre» og den teoretiske forståelsen. (Ryle, 1949).

Vinje og Skrede (2019) trekker i denne sammenheng frem et eksempel om at vi fint kan sykle uten å kunne noe om biomekaniske prinsipper, og omvendt. (Vinje og Skrede, 2019). Bjørn H. Samset ved Fysisk institutt, Universitetet i Oslo snakker om frisparkscoringen til Brasils Roberto Carlos mot Frankrike i prøve-VM i fotball i 1997:

*Roberto Carlos? - Nemlig. Han vet veldig mye om fysikk, uten å vite det. Eller for å si det sånn: Han har gjort fysikkekksperimentet «hvordan oppfører en fotball seg mot luft» ofte nok til å skjønne akkurat hvor hardt han må skyte for å få en ball til å skru maksimalt mot slutten av skuddet. Hadde han spurt fysikere, kunne vi målt det helt nøyaktig - gitt ham tallene. (Gonsholt, 2004)*

Dette kan illustrere hva Ryle og Vinje og Skrede vil frem til. Det vil være rimelig å anta at Roberto Carlos ikke kjente til hvordan de teoretiske forståelsen om fysiske lovene som omhandler Magnus-kraften, luftmotstanden og turbulens, selv om han utfører frisparket perfekt. Og antagelig ville ikke Bjørn H. Samset heller kunne utføre et slikt frispark, til tross for den teoretiske forståelsen han innehar.

Ryle (1949) trekker frem at den daglige bruken av ordet hukommelse har en kognitiv forståelse. Hvis du husker noe, betyr det at du har lært noe som du ikke har glemt. Du er i en prosess at du husker noe. Hvis jeg kan si alfabetet, sykle, eller veien fra et sted til et annet, så går jeg ikke gjennom noe. Han trekker frem det at vi er kapable til å kunne ting. Vi er kapable til å gjennomføre noe, vi kan noe. Vi har tilegnet oss en ferdighet som gjør at det er noe vi kan. Dette må jo være det vi snakker om når vi ønsker en dypere læring eller dypere forståelse. Vi ønsker ikke bare en kunnskap om hvordan og hvorfor noe er slik, men vi ønsker å utvikle kompetanse som vi kan (Ryle, 1949). Det er forskjell på å kunne ramse opp alfabetet som en regle, men noe annet å kunne anvende bokstavene og forstå hvilke egenskaper bokstavene har. Ryle (1949) er kritisk til at alt må læres teoretisk før man skal prøve det ut i praksis. Kroppen lærer, og det er viktig at kroppen ved hvordan man utøver intelligent praksis (Ryle, 1949).

Vilje og Skrede skriver videre at om en forståelse av å dele det i knowledge how og knowledge that aksepteres, er det rimelig å anta at kroppsøvingfaget bør tilby begge typer (Vinje og Skrede, 2019). Hvis dybdelæring er å overføre kunnskap fra et felt til et annet, ligner det på mange måter på det Ryle (1949) beskriver som knowledge how, som innebærer å besitte en ferdighet(skill) som kan anvendes på ulike arenaer. Vilje og Skrede bruker i den sammenheng å kunne utføre en salto både på trampoline og når du står på stupebrettet som eksempel. Da har du en ferdighet som du kan bruke ulike steder (Vinje og Skrede, 2019). Dette handler om å inneha en ferdighet, og hvis det skal bli forstått som dybdelæring der noe du kan, kan overføres fra en kontekst til en annen. Knowledge that kan handle om Newtons mekanikk om krefter og vektorer og vite hvordan det virker inn i sykling og turn (Vinje og Skrede, 2019). Dette kan vi igjen knytte til Roberto Carlos eksempelet. Bli man bedre i fotball dersom man kjenner til fysikken bak? - Fotballtrenere hadde nok hatt godt av å vite litt om dette, så kunne de trent annerledes. Det er tross alt spørsmål som: Hvordan må vi treffe ballen annerledes i dag siden det snør? Eller regner? Da blir jo friksjonen mellom foten og ballen mye mindre, så hvis du sparker på samme måte som når det er tørt, går det galt. Det er lettest å skru når det er tørt» (Gonsholt, 2004) Det er for øvrig slik det gjøres i toppidrett i dag, med egne ansatte med teoretiske forståelser som gjør disse analysene for å perfektionere handlingene. Dette handler om hvordan teoretisk kunnskap, som kan påvirke inn i kroppslig kunnskap.

Ludvigsen-utvalget kritiseres for ikke å inkludere kroppslig læring i sine undersøkelser og definering av dybdelæring. Begrepet har fått en sentral rolle i den skolepolitiske sjargongen, uten at det er noen bred enighet om hva begrepet innebærer (Østern, et al., 2019). Kropp og kroppslig læring blir verken lagt vekt på eller utforsket i utredningen. Det problematiseres at det er en stor slagside mot kognitiv forskning som grunnlag for NOU 2015:8, og at den forskningen som er gjort for å forklare dybdelæring er gjort på studenter som tar høyere studier. Det betyr at forskningen er basert på voksne mennesker som skal tilegne seg teoretisk kunnskap.

Det stilles spørsmålstegn ved overføringsverdien denne forskningen har som begrunnelse for å utarbeide en læreplan for barn helt ned i femårsalderen. Det legges vekt på at kroppen er sentral for læring for unge og videre læring i alle aldre. Østern et al. mener at utvalgets utredning ser på kroppen som totalt irrelevant for læring, og minner om at utvalget skal forsøke å skape et kunnskapsgrunnlag for en allmenndannende skole (2019).

Østern et al. bruker Eeva Antillas definisjon av kroppslig læring, og det står at kroppslig læring ikke bare handler om grovmotoriske synlige bevegelser, men somatiske bevegelser. Læringen skjer i hele kroppen, i hele mennesket i sosiale og romlige virkeligheter (Østern, et al., 2019, s.31). Bevegelse, tenking, affekter og følelser forstås som parallelle aktiviteter i teori og kroppslig læring (Østern, et al., 2019). Det trekkes frem at det er lettere å lære, huske og la se bevege av noe man selv aktivt har opplevd. Om du har gjort noe selv, sett på, tatt på, luktet eller kjent på, vil det ofte være lettere at lærdom fester seg. Da blir kunnskap forstått som et verb, «kunnskaping». Mens «kunnskap» impliserer kunnskap om noe, viser begrepet «kunnskaping» til hvordan det genereres noe nytt gjennom de prosessene der kunnskap skapes (Østern, et al., 2019).

Mennesker er med på å skape læring, og læring er skapende, ikke bare tilegnelse. «Tenking og bevegelse er ikke separate fenomener, men en del av en kroppslig-kinestetisk intelligens som hele tiden står i relasjon til en dynamisk omverden i stadig endring» (Østern, et al., 2019, s. 51). Kunnskaping viser til hvordan det genereres noe nytt gjennom prosesser der kunnskap skapes, noe som betyr at vi må legge en konstruktivistisk forståelse til grunn. Læring forstås som en skapende prosess og Dahl og Østern (2019) definerer (dybde)læring som kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv – på en og samme gang. Skapingen har en dybde ved seg som ikke kan skje uavhengig av det kroppslige, emosjonelle eller kognitive. Og fordi læring fungerer best som skaping i en stadig bevegelse mellom kroppslige, relasjonelle, skapende, affektive og kognitive aspekter, tilbyr flerfaglighet en relevant inngang didaktisk inngang (Østern, et al., 2019). Det påpekes at dybde rett og slett synes å innebære læring. Det handler om at den forståelsen som eleven tilegner seg, ikke skal være stykkevis og delt, og at den skal være varig.

## 3.2 Dybdelæring gjennom kroppslig læring

Først presenteres kroppsøvningsfaget, med et utvidet fokus av hva dybdelæring er, så nå tar oppgaven for seg hvordan dybdelæring kan påvirke kroppsøvningslærernes undervisning og handlingsrom med utgangspunkt i kroppslig læring. Bevegelseslæring og læren om kroppen gjennom kroppsliggjorte erfaringer er sentralt i faget og videre avgjørende for kroppslig læring og erkjennelse (Traavik, Hallås, og Ørvig, 2009).

Elevenes utvikling av psykiske, kognitive, sosiale og fysiske ferdigheter blir utfordret gjennom kroppsøvingen i den norske skolen (Brattenborg og Engebretsen, 2013).

Kroppsøvningsfaget kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan erkjennelse og læring tilegnes, og vi kan snakke om at elevene lærer gjennom bevegelse, der faget blir et middel for å oppnå en mer virkelighetsforståelig læring.

Den erfaringsbaserte læringen som skjer gjennom virkelige hendelser, kan for mange oppleves mer lærerikt enn den teoretiske læren fra bøker. Her kan vi se nytteverdien av kroppsøvningsfaget, som kan bidra på andre fagområder, blant annet gjennom tverrfaglig læring. Det er da viktig at man ivaretar fagets egenverdi i samarbeid med andre fag (Traavik, Hallås, og Ørvig, 2009). Faget engasjerer hele mennesket, og kroppslig læring, som er fagets egenverdi, er sentralt for allmenndanning hos elever (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Ommundsen snakker om at allmenndanning handler om utviklingen av det hele mennesket, og her er det mange ulike aspekter. I allmenndanning og personlighetsutvikling handler det om stimulering og utvikling av kognitive, sosiale, moralske, emosjonelle og fysisk-motoriske sider. Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (Ommundsen, 2013).

### 3.2.1 Physical literacy – kroppslig læring?

Whitehead (2010) benytter seg av begrepet physical literacy throughout lifecourse når hun snakker om læring i kroppsøvningsfaget. Det består av tre hoveddimensjoner: kognitiv kunnskap, ferdighetskunnskap og holdninger. Alle disse dimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre for å skape motivasjon til physical literacy throughout the lifecourse, som kan ses i sammenheng med fagets mål om livslang bevegelsesglede

(Vinje og Skrede 2019). De ser på læring i kroppsøvfingsfaget gjennom Arnolds tredelte strukturingsforslag. Dette handler om læring i, om og gjennom bevegelse. I tillegg utvider Vinje utvider med et fjerde punkt, som de kaller læring til bevegelse. Dette knytter de til physical literacy throughout lifecourse. Det de legger til grunn for sin utvidelse med til bevegelse er at hvis læring skal oppnås, bør både i, om og gjennom bevegelse være til stede i kroppsøvfingsfaget (Vinje og Skrede, 2019)

Whitehead (2010) argumenterer for at bare å være fysisk aktiv er en form for degradering av bevegelse til et spørsmål om hjerterefrekvens, antall skritt eller liknende. Hun mener det på sett og vis er å redusere knowledge how til knowledge that. Hun snakker heller om å være physical literate enn om å være fysisk aktiv. Hun sier at det kognitive element ikke er tilstrekkelig for å sikre physical literacy throughout lifecourse. Barn og unge er ikke i bevegelse fordi de har kunnskap om gunstige virkninger av fysisk aktivitet. De motiveres av aktiviteten selv, altså motiveres de i selve aktiviteten (Vinje og Skrede, 2019). En avklaring her er at det i voksen alder hjelper å vite at det gir helsegevinster, men det er trolig ikke tilstrekkelig for å holde treningsmotivasjonen oppe. Man må også beherske aktiviteter på et visst ferdighetsnivå, som kan knyttes til Ryles knowledge how, for at man skal motiveres til å være i bevegelse og skape en videre kroppslig læring. Her er det et poeng å gjenta at hvis læring til bevegelse skal oppnås, må både i, om og gjennom bevegelse være til stede i kroppsøvfingsfaget (Vinje og Skrede, 2019)

Physical Literacy er avgjørende for en komplett opplevelse i et menneskelig liv (Whitehead, 2010). Det dreier seg ikke kun om kroppslige ferdigheter, men også om å forstå mange og ulike aspekter rundt menneskets potensial, som er med på å øke menneskers livskvalitet. På samme måte som begrepet «Literacy» ikke kun handler om lese- og skriveferdigheter, har også «Physical Literacy» en dypere mening. Det innebærer også forståelse og kroppsliggjorte erfaringer, som hjelper mennesket til å takle utfordringer av ulik størrelsesorden, både i hverdagslivet og under fysisk aktivitet. Begrepet handler ikke bare om å «be able to». Det handler om å kunne utføre og respondere passende i mulige situasjoner man måtte støte på (Whitehead, 2010).

Whitehead omtaler en «physical literate person» som en person som beveger seg med likevekt og selvsikkerhet i en bred variasjon av fysisk utfordrende situasjoner (Whitehead, 2010). Kroppsøving skal være et motiverende fag som skal bidra til økt selvtillit og fysisk kompetanse. Elevene skal lære, og bruke sin fysiske kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktivitetsformer og ferdsel og opphold i naturen. Dette er med på å skape en allsidighet hos elevene, og elevene skal få opparbeidet seg en kroppsliggjort kunnskap som gjør det lettere å lese ulike hindringer som oppstår i ulike situasjoner. Det handler om å utvikle kompetanse hos elevene (Brattenborg og Engebretsen, 2013).

### **3.3 Goodlads Læreplanteori – profesjonsfellesskapet og implementeringen**

Det har vært en dreining i forskningsfeltet fra hvordan tekstene i læreplanen kan utvikles og forbedres, mens forskningen på læreplanfeltet har i senere tid fått et større fokus på teoretiske perspektiver på læreplanforståelse. Læreplanforskning bør også studeres innenfor de ulike områdene den opererer innenfor, og hos aktørene som tolker og forstår læreplanen (Garmannslund, Andresen, og Neset, 2011). Denne oppgaven tar for seg hvordan de tverrfaglige temaene som kommer med læreplanen kan gi en ny forståelse av kroppslig læring og hva begrepet innebærer. Derfor har jeg valg å sette meg inn i, og spurt kroppsøvingslærere om hvordan de oppfatter læreplanen i denne oppgaven, de tverrfaglige temaene. De tverrfaglige temaene er en avgrensning oppgaven, og Goodlads læreplanteori blir også benyttet til å avgrense og definere det jeg undersøker. Goodlads læreplannivåer gir et innblikk i kompleksiteten som preger læreplanforskningen. Det er mye tolkning som gjør at det ikke bare er den politisk vedtatte læreplanteteksten som utgjør gjenstand for forskning.

Jeg vil benytte meg av Goodlads læreplanteori for å se på hvorfor læreplanen har fått de tverrfaglige temaene og hvordan de fremstår i læreplanen, og hvordan en oppfattelse og tolkning av dette kan bidra til en ny mening av begrepet kroppslig læring. Nå vil jeg kort redegjøre for de fem ulike læreplannivåene til Goodlad. Den har fem ulike læreplannivåer, og i min oppgave vil jeg i teoridelen se på det første nivået, som er



ideene bak læreplanen, før jeg vil se på det andre nivået, den formelle læreplanen, gjennom en dokumentanalyse. Til slutt vil det presenteres noen intervju som brukes til å se på det tredje nivået, den oppfattede læreplanen. De to andre nivåene er den gjennomførte og den erfarte læreplanen, og det vil være egnet for videre studie av det som er undersøkt i denne oppgave. Det handler om hvordan læreplanen ser ut i praksis og dermed noe jeg ikke kan studere på nåværende tidspunkt (Engelsen, 2008).

### 3.3.1 Den ideologiske læreplanen

Dette er ideenes læreplan. Med dette nivå mener Goodlad de overordnede ideene som ligger bak læreplanen. Det er mange ulike interesser som spiller inn på hva som bør ligge til grunn for læreplanen. Her er det sentralt å se på hvilken rolle skolen skal spille i samfunnet og hva vi ønsker å oppnå med skolen. Det kan være behov eller forhold i næringslivet eller arbeidsmarkedet, eller det kan ha sitt utspring i filosofiske eller ideologiske retninger (Engelsen, 2008). En læreplan skal gjenspeile samfunnets behov for ferdigheter og kunnskaper. Læreplanen legger føringer for undervisningens mål, innhold, organisering og vurderingsformer. På den måten kan vi se hva myndighetene ser på som avgjørende kompetanse i de ulike fagene og skolen som helhet, for at de skal svare på samfunnets utvikling og behov (Engelsen, 2008).

I overordnet del i Fagfornyelsen står det at de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i «samfunnsaktuelle utfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Oppgaven har delvis tatt for seg noen viktige begreper i nye læreplanen, og videre vil den ta for seg hvorfor de tverrfaglige temaene har blitt innført.

### 3.3.2 Den formelle læreplanen

Det neste læreplannivået til Goodlad, den formelle læreplanen, er den skriftlige utformede teksten i den politisk vedtatte læreplanen. Det er selve læreplanverket, og det er den som utgjør rammen for skolen og lærerens virksomhet (Engelsen, 2008). Det er den vedtatte læreplanen med kompetansemål, fagplaner, overordnede planer, kjerneelementer og tverrfaglige satsingsområder. Dette læreplannivået legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning er og handler om. Læreplanverket er hjemlet i loven (Engelsen, 2008).

Her vil det som eksplisitt står i læreplanen om de tverrfaglige temaene, kroppsøvningsfaget og dybdelæring være det oppgaven tar for seg. Den har tatt for seg dybdelæring og kroppsøvningsfaget og den ideologiske forståelsen av faget, mens her vil jeg bruke en dokumentanalyse til å se på hva som står i læreplanen om de tverrfaglige temaene. Det som er skrevet i den formelle læreplanen, oppfattes ulikt for de som leser læreplanverket. På bakgrunn av ulike verdier, utdanning, egenopplevd historie, tolker lærere og andre som er involvert i skole det som står i den formelle læreplanen. Da kan vi få ulike oppfatninger, og her snakker Goodlad om den oppfattede læreplanen.

### 3.3.3 Den oppfattede læreplanen

I følge Goodlad, har den oppfattede læreplanen størst innflytelse på den praktiske bruken og realiseringen av en læreplan. Den oppfattede læreplanen er resultatet av tolkningen som den enkelte faglærer foretar av det mer formelle læreplanproduktet (Garmannslund, Andresen, og Neset, 2011). Det er individuelle fortolkninger som gjøres av de som skal benytte seg av læreplanen. Disse tolkningene innebærer, for en lærer, at deres tolkning påvirker hvordan undervisning planlegges, legges til rette for, gjennomføres og vurderes. Tolkningene danner dermed grunnlaget for et videre arbeid med læreplanen (Engelsen, 2008).

I denne oppgaven gjøres det intervjuer av kroppsøvningslærere, for å forstå hvordan de oppfatter de tverrfaglige temaene som står i LK20. De tverrfaglige temaene knyttes opp mot kroppslig læring. Den oppfattede læreplanen kan undersøkes gjennom å oppsøke

feltet og undersøke hvordan involverte forstår det som står i læreplanen. I denne oppgaven søkes innsikt i lærernes oppfattelse av de tverrfaglige temaene, med et utgangspunkt i om temaene kan bidra til en bevisstgjøring av hva kroppslig læring er og kan bidra med i fremtidens skole.

### 3.3.4 Den gjennomførte læreplanen

Den gjennomførte læreplanen, som er det fjerde nivået, beskriver den undervisning som faktisk finner sted. Den omfatter det som er planlagt og alt som skjer som ikke er planlagt. Skolen og lærere planlegger ut fra deres oppfattelse av den formelle læreplanen, og forholder seg til de rammer og retningslinjer som er gitt. Her er det noe av det som er planlagt som blir gjennomført, og noe som ikke blir gjennomført. Samtidig er det et samspill i de ulike læringssituasjonene som gjør at det er mye som blir gjennomført, men som ikke var planlagt (Engelsen, 2008). Dette nivået vil ikke være mulig å gjøre undersøkelser på LK20, ettersom den implementeres etter studien er ferdig. Det vil, sammen med det femte nivået, være et interessant videre forskningsprosjekt fra denne.

### 3.3.5 Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen er det siste nivået i Goodlads læreplanteori. Det er de faktiske erfaringene som elever og lærere gjør seg av den læreplanen som blir gjennomført (Engelsen, 2008). Den erfarte læreplanen er altså slik undervisningen oppleves og hva som læres. Her er den skjulte læreplanen, den læring som skjer, mens om vi ikke ser. Ofte kan det være store forskjeller på hva som var lærerens intensjon og elevenes erfaring av opplæringen (Garmannslund, Andresen, og Neset, 2011).

## 3.4 Fremtidens kroppøving – utfordringer og muligheter.

Kirk mener at kroppøvingens identitet i dagens samfunn hovedsakelig dreier seg om idrettsteknikker, og han begrunner det naturlig med fagets store idrettsfokus. Kroppøving har i Norge et stort fokus på ballspill. Tilegnelse av ferdigheter står sentralt også i LK06, men målene blir sjeldnere og sjeldnere nådd (Kirk, 2010).

Tidligere i oppgaven ble Kirks (2010) tre ulike veier for fremtiden til kroppsøvfaget presenter. Han mener at vi i ytterste konsekvens kan bevege oss mot en stadig svekking av faget, som etter hvert ebber ut i utryddelse. Dette er riktignok ytterste konsekvens, og et lite trolig scenario. Han legger også frem en annen teori, der det vil skje en radikal reform, som vil endre måten man ser på faget og også hvordan faget utøves. Det tredje alternativet Kirk lanserer, og som han også mener er det mest reelle i nærmeste fremtid er «mer av det samme» (Kirk, 2010). Dette kan være uheldig med tanke på samfunnets utvikling. Innlæring av idrettsteknikker er kanskje ikke veien å gå for å inkludere inaktive. Ønske om styrking av kroppsøvfaget som er viktig å få engasjert i aktivitet, slik at de i fremtiden ikke vil gi samfunnsøkonomiske problemer (Kirk, 2010).

Så hvorfor vil jeg trekke dette i sammenheng med allmenndanning i faget og fagets egenverdi? Kroppsøving slik det praktiseres i dag, der innlæring og testing av idrettslige ferdigheter har et stort fokus, er det naturlig å diskutere om det er motiverende og en stor bidragsyter til livsvarig bevegelsesglede, som er fagets formål. Hvis faget ikke klarer å engasjere de som i fremtiden kan medføre samfunnsmessige problemer med eksempelvis overvekt, bør man kanskje endre måten å praktisere faget på. Stillesitting og inaktivitet er et økende problem for barna i dagens samfunn (Kirk, 2010). Vi kan tydelig se at det her er en diskusjon om hva kroppsøvfaget skal tjene. Det er en strid om fagets «hva» i kroppsøving, og som tidligere nevnt i oppgaven, blir kroppsøving stadig mer legitimert ut fra en helsediskurs. Tidligere kom denne helsediskursen som konsekvens av faget. Dette mener Ommundsen (2010) er en uheldig utvikling.

Kirk (2010) mener at en radikal reform vil kunne bidra til å dekke de samfunnsmessige behovene som viser seg gjeldende. Dette må være en reform som kommer utenfra, da det innad i skolen vil være stor motvillighet for å få gjennomført en slik reform. Han mener også at det kan holde med små justeringer for at kroppsøvfaget skal styrkes som allmenndannende fag. Det dreier seg da om en større faglig tyngde og begrunnelse og at man ved å inkorporere biologiske aspekter kan motivere elever til livslang (Kirk, 2010).

Kirk (2010) problematiserer samfunnets sosiale konstruksjon av kroppen i forbindelse med kroppsøvningsfaget. Samfunnet definerer hvordan en kropp skal se ut, og han undres hvordan dette påvirker eleven og mennesket generelt, i forbindelse med fysisk aktivitet. Kirk (2010) hevder at utfordrende aktiviteter, eventyrlige aktiviteter, utendørs aktivitet og selvutforskende muligheter som blir satt ut til liv, er aktiviteter som vil bidra til livslang bevegelsesglede.

## 4 Design og metode

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring - konstruktivisme

Ontologi kan defineres som læren om det værende, det vil si om tingenes eksistens og egenskaper (Postholm og Jacobsen, 2018). Epistemologi handler om hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har for å få viten om virkeligheten (Kleven og Hjordemaal, 2018). Epistemologi er altså læren om ontologien.

Forskningsspørsmålet i denne studien søker kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere forstår kroppslig læring gjennom innføringen av de tverrfaglige temaene, og hvordan de fagdidaktiske vurderingene i kroppsøvlingsfaget påvirkes. Denne kunnskapen må konstrueres i samarbeid med lærerne, og i lys av det faller det inn i det konstruktivistiske paradigmet, da det er et konstruktivistisk spørsmål (Postholm, 2018).

#### 4.1.1 Prosessperspektiv

Prosessperspektivet legger til grunn at dynamikk det viktigste kjennetegnet ved sosiale fenomener. Prosessperspektivet er dermed et ontologisk syn på hva skole er (Postholm og Jacobsen, 2018). Konstruktivistisk epistemologi er tett knyttet til et prosessperspektiv på virkeligheten. I konstruktivistisk forståelse er virkeligheten i stadig bevegelse, som innebærer at absolutte og tidsuavhengige sannheter er vanskelig å tenke seg. Den sosiale virkeligheten er noe som konstrueres og rekonstrueres over tid. Dermed er det heller ikke mulig å tenke seg noen allmenngyldige lover som gjelder uansett kontekst. (Postholm og Jacobsen, 2018). I et slik syn finnes det ikke noen absolutt regel som kan trekkes en gang for alle, om hva og hvordan skolen er. Dermed finnes det heller ikke noen faste regler for hvilken undervisning som er «best» og hva som er en objektiv, «korrekt måte å forstå noe på» - dette må konstrueres i samhandling.

I prosessperspektivet er tidsdimensjonen helt sentral. Det er en grunnleggende antakelse om at den sosiale virkeligheten, og dermed skole, aldri «står stille» (Postholm og Jacobsen, 2018). Lærerplaner er ikke noe som bare «er der», det er noe som må oppfattes, diskuteres og fortolkes fortløpende. Sentralt i et prosessperspektiv vil det dermed være å identifisere de sentrale aktørene, deres handlinger og hvordan disse skaper hendelser som beveger situasjonen i en spesiell retning. (Postholm og Jacobsen, 2018) Innføring av ny læreplan representerer de behov samfunnet har, og gir føringer for skolen. De ordene som vektlegges her vil for eksempel kunne føre med seg endringer og nye forståelser om skolen og kroppsøvingfaget, men dette avhenger igjen om hvordan lærere oppfatter og forstår innføring av nye begreper, og i hvilken grad man kan oppnå en felles forståelse. Postholm og Jacobsen (2018) viser til at ord eksisterer i sammenheng med en person tilknyttet en sosial setting. Det betyr at konteksten som folk lever i, er med på å forme og bestemme hvilken mening mennesker legger i ulike ord og ytringer. Innenfor det (sosial) konstruktivistiske paradigmet er dermed forståelsen at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Jeg vil for eksempel lese læreplanen i lys av at jeg er lærer, jobber på skole, har gått på skole og har venner som diskuterer skole.

Som nevnt opplever jeg at det i samarbeid med andre kroppsøvingslærere, er variasjoner i grunnleggende antakelser, verdier og normer (Postholm og Jacobsen, 2018). Sett i lys av kapittelet om læreplanteori er dermed hvordan kroppsøvingslærere oppfatter begrepene i læreplanen vesentlig for hvilken undervisning som vil finne sted i fremtidens skole.

Hvordan skolen blir som følge av innføringen av ny læreplan avhenger altså av hva slags kontekst det utspiller seg i. Da det er umulig å studere virkeligheten direkte, er det som i beste fall, i denne oppgaven og på nåværende tidspunkt, kroppsøvingslærernes forståelse og tolkning av virkeligheten som kan studeres. Dette trekker i retning av et forskningsdesign rettet mot å forstå enkeltmenneskers og grupperes fortolkning av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018).

## 4.2 Forskerposisjon – nærhet og distanse

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdisyn. Et syn på verden eller et sett med antagelser som styrer og rettleider forskningen. Som forsker har du et ståsted eller befinner deg i en tradisjon, som er med på å bestemme forskningens fokus, og videre forskningsprosessens utarting (Postholm, 2010).

Jeg har nå plassert meg selv i en konstruktivistisk tradisjon og har et prosessorientert perspektiv på skolen. En konstruktivistisk tilnærming innebærer at det er umulig for en forsker å unngå egen fortolkning av virkeligheten, enten den kommer frem før undersøkelsen gjennomføres eller når resultatene fra undersøkelsen skal fortolkes. I kvalitativ forskning streber man etter «objektivitet om subjektivitet». Her snakker vi om å reflektere over eget bidrag i produksjon av kunnskap, om min bakgrunnskunnskap og om min posisjon i feltet som både lærer og forsker. Det kalles refleksiv objektivitet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg vil nå gjøre en analytisk tilnærming, noe som vil si at jeg så langt som mulig skal forsøke å avklare mine forventninger og antakelser eksplisitt. Personlig refleksivitet omhandler hvordan jeg som person, påvirker forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018).

Det er umulig å forholde seg til bare teori, da teorien ofte kommer som en følge av noe man har observert tidligere. (Postholm og Jacobsen, 2018). Som nevnt i introduksjonskapittelet er studien basert på egen interesse og yrkesutøvelse, og omhandler en situasjon jeg som lærer nå står i. Ved at jeg er utviklingsveileder ved min skole er det også blant annet mitt oppdrag å bidra til implementeringsprosessen av ny lærerplan. Dette bidrar til hva jeg velger å fokusere på, og hva jeg velger vekk. Jeg er lærer og opplever selv at en fornyelse av læreplanen er kjærkomment og at LK06 begynner å bli utdatert. Det omhandler da samtidig at jeg bærer med meg en forforståelse av hvordan skolen er i dag, og hvordan jeg tolker og forstår LK20 i utgangspunktet, før den er iverksatt. Jeg som forsker bringer med meg min egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen og den vil være verdiladet (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er også naivt å anta at det er mulig å gå ut i verden med en



ubeskrevet tavle, helt uten antakelser og «før-dommer». Postholm og Jacobsen, 2018). Derfor er det viktig å heller synliggjøre dette og gjøre de eksplisitt i teksten.

Da jeg undersøker hvordan en ny læreplan kan føre med seg nye forståelser av hvordan læring blir forstått og hvordan undervisningen kan se ut, springer det ut fra egne observasjoner og en forståelse av at dagens kroppsøvingsundervisning har et forbedringspotensial. Slik jeg erfarer det er undervisningen nå avhengig av hvordan læreren selv forstår kroppslig læring. Mitt underliggende håp er at innføring av LK20, da med fokus på tverrfaglige tema, kan bidra med en tydeligere definering og en utvidet forståelse av kroppslig læring og dybdelæring i faget. Jeg opplever faget per nå som bredt, - kanskje for bredt og legitimeringen ut fra kompetansemålene kan på en enkel måte tilpasses den utvisningen som er gjort.

Epistemologisk refleksivitet handler om hvordan valg av problemstilling og metode former innholdet i forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018), eller eget bidrag i produksjon av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009). At jeg selv er lærer vil kanskje påvirke hvordan andre lærere snakker med meg, enn hvis jeg var en forsker med et annet yrke. Bruker begreper som er vanlig å bruke i skolen, uten å videre definere de for hverandre. Kanskje legger vi ikke det samme i begrepene, men vi er så vant med å bruke dem at vi ikke heller tenker på at det kan være viktig å definere. Tidligere i oppgaven har jeg vist til et slikt eksempel ved for eksempel begrepet dybdelæring, der begrepet har fått en sentral rolle i den skolepolitiske sjargongen, uten at det er noen bred enighet om hva begrepet innebærer (Vinje og Skrede, 2019).

### **4.3 Kvalitativ egenskaper ved datamateriale**

Kvalitative forskere er interessert i å forstå hva tolkninger er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Mitt mål er dermed å prøve å forstå og løfte frem meningen kroppsøvlingslærere har konstruert i forhold til livsverdenen og sine erfaringer i møte med ny læreplan (Postholm og Jacobsen, 2018).

For kvalitativ forskning er ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden sentral. Denne livsverdenen er stadig i endring og utvikling. Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i kvalitativ forskning. Innsamling av kvalitative data er rettet inn mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskapning i deres naturlige kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg ønsker å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere, som står i en fornyelse av lærerplanen, blir bevisst sin forståelse av kroppslig læring gjennom implementeringen av de tverrfaglige temaene, og hvilken mening de tilegner begrepene i sitt arbeid. For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det kan vi ikke få på noen annen måte enn å observere dem – hva de gjør og sier – og la dem snakke i egne ord. Åpne intervju blir sett på som et av idealene. Gjennom en slik åpen tilnærming får man frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten, og man får frem alle de variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger (Postholm og Jacobsen, 2018).

#### **4.4 Case som forskningsdesign**

Casestudie er ikke anerkjent som en vitenskapelig metode, men som et forskningsdesign som kan benytte seg av både kvalitative og kvantitative metoder. Et casestudie er en utforsking av et bundet system, et system som er både bundet av tid og sted (Postholm, 2010). Casestudie er egentlig en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign med enkelte variasjoner. Felles for dem er at alle studerer «en case», noe som er avgrenset i tid og rom (Postholm, 2010)

Det skilles ofte mellom tre hovedtyper forskningsdesign i casestudie, eksplorativt eller utforskende, deskriptivt eller beskrivende, og forklarende. Dersom man vet lite om området som skal utforskes, er det best å bruke et eksplorativt design (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg har valgt å benytte meg av et eksplorativt design på casestudiet, ettersom forskningsprosjektet er bundet til sted og tid (Postholm, 2010). Nye programmer og undervisningspraksiser i skolen kan være fokus for en beskrivende casestudie. Deltakernes perspektiv er fremtredende i slike studier. Studier som er eksplorative, inneholder også en deskriptiv del. Den deskriptive delen har som hensikt å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori (Postholm, 2010).

Forskningsdesignet skal fungere som en handlingsplan. Tanken er at forskningsdesignet skal bevege forskningsprosessen fremover, samtidig som den også skal sørge for en sammenkobling av forskningsspørsmål, empiri og konklusjon på en fornuftig måte (Yin, 2009).

I min oppgave benytter jeg meg av en enkelcasestudie som forskningsdesign. Det er en type casestudie som har en målsetning om å presentere grundige forståelser av en enkelcase (Postholm og Jacobsen, 2018). Utgangspunktet vil ofte være forståelse for det som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst. Enkelcasestudier er ofte best egnet til problemstillinger med en hensikt om dypere forståelse og innsikt (Postholm og Jacobsen, 2018). Min studie søker forståelse for hvordan kroppsøvlingslærere tenker rundt de tverrfaglige temaene og kroppslig læring, som gjør at dette er et egnet forskningsdesign. I casestudie er metodetriangulering viktig faktor (Grønmo, 2015).

## 4.5 Triangulering

Selve begrepet å triangulere stammer fra navigasjon og landmåling, men med metodetriangulering mener man å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder. Fordeler med metodetriangulering kan være at det gir muligheter for teorimangfold der ulike teorier både kan testes mot hverandre og kan gi et mer nyansert bilde av fenomenet som studeres, det vil kunne styrke tilliten til metodene og resultatene i en studie dersom disse gir et samsvarende bilde og det danner grunnlag for faglig fornyelse dersom man finner avvik i resultatene fra de ulike metodene (Grønmo, 2015). Det vil si bruk av ulike typer kilder til data for å besvare forskningsspørsmålet. Ved å bruke triangulering har man som intensjon å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for slik å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet. Slik sett vil flere kilder øke både pålitelighet og gyldighet. Å ta i bruk flere ulike datainnsamlingsmetoder er den vanligste måten å triangulere på (Postholm og Jacobsen, 2018). Funnene eller konklusjoner man gjør i et casestudie vil være mer overbevisende og nøyaktige om det baserer seg på flere forskjellige informasjonskilder (Grønmo, 2015).

Innenfor et konstruktivistisk paradigme, kan triangulering oppfattes som en måte å fange opp en virkelighet der og da mens forskningen pågår, vel vitende om at settingen og menneskene, også forskeren, hele tiden endres og utvikles (Postholm og Jacobsen, 2018).

## 4.6 Metodisk tilnærming

Jeg vil benytte meg av kvalitativt intervju og innholdsanalyse av sentrale dokumenter fra utarbeidelsen av LK20. Dette vil jeg etterpå drøfte opp mot teoridelen. Datagrunnlaget baserer seg på offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og NOU som omhandler fornyelsen av skolen.

Samtidig vil jeg knytte relevant teori og dokumentanalyse opp mot hverandre i en deskriptiv del, et bakteppe for den eksplorative delen av studien. Kan de tverrfaglige temaene føre til en ny forståelse av kroppslig læring og kroppsøving? Meningen er å innhente tanker og forståelser for de som i virkeligheten skal sette LK20 ut i livet. Dette kan være et bidrag til implementeringen, ved å gjøre de tverrfaglige temaene mer helhetlig og meningsfulle for lærerne. Kan dette føre til at sammenhengen mellom overordnet del og læreplanen i kroppsøving tydeliggjøres?

### 4.6.1 Kvaliteter ved dokumentanalyse

En kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter. Datainnsamlinga foregår til dels parallelt med analysen, og etter hvert som flere og flere tekster ble studert, analyser og tolka, blir problemstillinga bedre belyst. En utfordring med dokumentanalyse er at datainnsamlinga kan bli lite forutsigbar, fordi flere dokumenter kan komme fram etter hvert som forskeren får en bedre forståelse av hendelsene. Denne metoden kan derfor i liten grad planlegges detaljert på forhånd (Grønmo, 2015).

#### *4.6.1.1 Utvalg dokumentanalyse*

Grønmo legger vekt på to avklaringer når det kommer til datainnsamling av dokument. Den første er hvilket tema som skal prioriteres og hvilke typer tekster som skal velges (Grønmo, 2015). I dokumentanalysen ønsket jeg å finne ut hvordan fremtidens kroppsøvfingsfag kan se ut, og er altså en metode av eksplorativ karakter, da jeg ønsker å forstå mer om noe som omhandler fremtiden. Da jeg har funnet teori til å belyse begrepene dybdelæring ønsket jeg nå å se på hvordan faget blir omtalt, og om jeg i dokumentanalysen kan bidra til å belyse en ny side å forstå (dybde) læring i kroppsøving i lys av tidligere kapittel. Jeg vil ikke søke etter «dybdelæring», da jeg ønsker å rette blikket mer mot selve kroppsøvfingsfaget. Definisjonene av hvordan dybdelæring er definert av Ludvigsen-utvalget, Stortingsmeldingene og slik det står gjeldende i LK20 er definert tidligere i oppgaven som et utgangspunkt for å tilnærme meg begrepet i teorikapittelet.

For å kunne finne informasjon om kroppsøvfingsfaget i et fremtidsperspektiv ville jeg se på hva som er lagt til grunn i forkant av LK20. I 2013 begynte arbeidet med å utarbeide ny læreplan. Utvalget ble ledet av professor i pedagogikk, Sten Ludvigsen som fikk i oppdrag å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Den første delutredningen kom i, 2014. NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag» og hovedutredningen året etter NOU 2015:8: «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.» Disse utredningene la grunnlaget for en Stortingsmelding 28 Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet. I 2017 kom Stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen». Ludvigsen-utvalgets utredninger og Stortingsmeldingene har derfor lagt føringer for den norske skolen i årene fremover.

#### *4.6.1.2 Gjennomføring dokumentanalyse*

I denne dokumentanalysen hadde jeg først NOU2015:8 og Meldt St. 28 som utgangspunkt da jeg skulle gjøre en analyse av hvordan kroppslig læring omtales i verdidokumentene som former læreplanen. Til tross for at dokumentanalysen er av

kvalitativ karakter, bar tilnærmingen til selve dokumentene preg av å være kvantitativ. Jeg hadde bestemt meg for temaet jeg ønsket å få informasjon om, og søkte på begreper jeg ønsket informasjon om. Et søk på kroppslig læring ga meg null treff, så jeg utvidet søket til å også se på NOU 2014:7 og Stortingsmelding 21. Der ga søket på kroppslig læring også null treff. Jeg utvidet videre søket til kroppsøving, og fikk relativt få treff. Jeg utvidet videre søket til å søke på kropp, noe som også ga også lite resultat.

Det var en frustrerende prosess, da jeg følte jeg hadde en god plan på forhånd til å undersøke problemstillingen, men fikk overraskende få treff. Jeg ble nødt til å utvide både begreper jeg ønsket å undersøke, som for eksempel ordet kroppsøving måtte suppleres med praktisk estetiske fag for å få informasjon. Utgangspunktet var at jeg ville se spesifikt på kroppsøving, og nå måtte jeg gjøre det motsatte og utvide søket og dermed tolke og overføre informasjon fra en fellesbetegnelse. Jeg så meg også nødt til å undersøke flere dokumenter for å få nok data. Jeg søkte også på helt andre begreper som matematikk for å vise et bilde av hvordan andre fag er representert og som et eksempel på hvor omfattende rapportene er, og hvor skjev fordelingen er i prioriteringer. Jeg tenker at det å bli omtalt lite, også forteller en hel del. Dokumentanalysen har gitt meg interessant informasjon, men samtidig reist enda flere spørsmål.

#### *4.6.1.3 Etterarbeid dokumentanalyse*

En utfordring når man gjør en dokumentholdsanalyse er at mine perspektiver som forsker kan påvirke både hva jeg velger ut og hvordan teksten tolkes. For det andre kan en kildekritisk forståelse og avgrenset kontekstuell tolkning påvirke tolkningen av teksten (Grønmo, 2015). Jeg er klar over at ved å begrense et søk, kan noe av helhetsforståelsen forsvinne. I tillegg er det en utfordring at jeg har måttet tolke noe jeg ønsket spesifikk informasjon om ut fra en fellesbetegnelse som rommer mange fag med ulike kvaliteter. Resultatene av analysen kommer i kapittel 5.

## 4.6.2 Kvaliteter ved semistrukturert intervju

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det er vanligvis forskeren som leder an intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål for sin studie. Postholm og Jacobsen (2018) sier at semistrukturerte intervjuer ofte er gjennomført i casestudier. Bakgrunnen for dette er at det semistrukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv (Postholm og Jacobsen, 2018)

I intervjuet skapes kunnskap mellom forskeren og informantens synspunkt. Forskeren har tema og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen. Forskeren er også åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant. Kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet, kan også bidra til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som hun eller han ikke hadde tenkt på i forkant. Slik foregår det en stadig pendling mellom deduksjon og induksjon. Begge parter i intervjuet prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt, for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018).

Det kvalitative forskningsintervju som metode gir forskeren tilgang til hvordan informantene selv kan sette ord på hva de mener om temaet for forskningsprosjektet. Mitt forskningsspørsmål søkte etter lærernes erfaringer, hvilket jeg mener best kan komme gjennom intervju. Jeg anser derfor at metodevalget mitt er relevant for forskningsspørsmålet (Postholm, 2010).

### 4.6.2.1 Forberedelser av intervju og utvalg av medforskere

Forskingsspørsmålet i denne studien fordrer en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, som igjen avhenger av et strategisk utvalg for å få svar på spørsmålet. Dette innebærer at informantene innehar relevante egenskaper eller kvalifikasjoner for

forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018). Ettersom oppgaven er plassert i en konstruktivistisk tradisjon, velger jeg heretter å kalle informantene for medforskere. Dette fordi jeg opplever de som noe mer enn informanter, da vi sammen skaper mening om temaet. Først satte jeg opp noen kriterier jeg ønsket at mine medforskere skulle inneha: jobbet som kroppsøvlingslærer i minimum fem år, kjennskap til LK06 med planer om å fortsette i yrket og dermed også innføringen av Fagfornyelsen. I geografisk nærhet, da ønsket muligheten for å møte de fysisk. Kvoteutvelgelse. Representativt utvalg med tanke på kjønn.

Det opplevdes utfordrende å få tak i informanter, og flere av de opprinnelige avtalene falt fra grunnet covid-19 situasjonen. Dermed måtte prosessen med å skaffe informanter gjenopptas på et kritisk tidspunkt. En annen utfordring som følge av nevnt situasjon, er at arbeidet med implementeringen av LK20 ikke har vært den prioriteten det normalt ville ha vært. Dermed var jeg ikke sikker på om mine medforskere fokus var like mye på tema, som man kunne forventet under normale omstendigheter.

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden beskrev i grove trekk hvordan intervjuet skulle gjennomføres og hvilke tema som skulle bli tatt opp. Intervjuguiden fungerer som utgangspunkt og rettesnor for forskeren (Grønmo, 2015). Utformingen av denne intervjuguiden opplevdes utfordrende, da det var viktig å ikke legge føringer som kunne legge føringer for produksjonen av data.

Jeg sendte mail og informerte om temaene jeg ønsket å diskutere for å sikre at informantene var forberedt. Vi avklarte også at lengden på intervjuet ikke ville vare lenger enn 60 minutter og at det ville bli gjort videoopptak av samtalen. Da intervjuguiden var ferdig utformet gjorde jeg et prøveintervju (Postholm og Jacobsen, 2018) med en bekjent som oppfyller kravene til utvalget, for å se om guiden kunne fungere. Her gjorde jeg ikke opptak eller transkribering, men noterte underveis og foretok ingen endringer på guiden. Utvalget består av kroppsøvlingslærere fra forskjellige skoler. Studien omfatter tre intervjuer på omtrent 45 minutter per intervju.



#### 4.6.2.1.1 Presentasjon av medforskerne

*Medforsker A* er en mann i starten av 40-årene som har jobbet som lærer i litt over 20 år ved to ulike skoler. Han var ferdig med faglærerutdanning i kroppsøving rett før årtusenskiftet og driver nå med masterstudier relatert til kroppsøvingfaget. Han har jobbet en del med å sette seg inn i LK20, særlig overordnet, del før jul. Det har ikke vært fokusert på å sette seg inn i LK20 etter Covid-19 brøt ut.

*Medforsker B* er en mann i midten av 30-årene som begynte å jobbe som lærer i 2013. Han var ferdig med den praktisk pedagogiske utdanningen i 2011 og har tatt 30 studiepoeng på Norges idrettshøgskole etter det. Han har jobbet en del med ny læreplan i høst. Han opplever at det har vært litt mindre fokus på det under Covid-19, men på hans jobb har de opprettholdt en time i uka med fokus på ny læreplan. Da har de jobba med modulene som ligger på [udir.no](http://udir.no), i tillegg til gruppearbeid på tvers av fagområder. Der alle fag blir prioritert unntatt de praktiske fagene.

*Medforsker C* er en mann i starten av 60 årene. I tillegg til å jobbe som lærer har han jobbet i barnevern, psykiatri og rusomsorg i ulike perioder. Som lærer har han vært fast ansatt i over 30 år og jobbet på videregående skole, ungdomsskole og barne- og ungdomsskole. Han gikk et år på Kristiansand Lærerhøgskole, for han tok trenerstudiet og kultur og idrettsforvaltning på Norges Idrettshøgskole. Han har ikke en formell lærerutdanning, da han ikke har tatt den pedagogiske delen av utdanningen, men han har en bred erfaring i skolesektoren og har jobbet med flere læreplanverk. Han har dermed vært gjennom prosessen med å implementere ny læreplan flere ganger tidligere. Han har flere ganger vært på Beitokurset, som er et stort etterutdanningskurs for kroppsøvingslærere, en rekke ganger. Grunnet utfordringene med Covid-19 har han ikke fått satt seg så godt inn i den nye læreplanen på tidspunktet intervjuet ble gjort.

#### 4.6.2.2 Gjennomføringen av intervju

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at det kan være fruktbart å starte intervjuet med en oppvarmingssamtale for å få deltakeren til å oppleve situasjonen komfortabel. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å møte mine medforskere fysisk og satte geografisk nærhet opp som et kriterium for å kunne gjennomføre det slik. Grunnet covid-19 ble intervjuene gjennomført digitalt via Microsoft Teams, da situasjonen gjorde det vanskelig å møtes fysisk. Vi brukte noe tid på å diskutere situasjonen rundt Covid-19 og hvilke løsninger og erfaringer vi hadde gjort oss av den situasjonen.. Dette var utenfor studiens tema, men likevel interessant og jeg opplevde det som nyttig for å etablere en god relasjon. Jeg fikk også en status på informantenes bakgrunn, erfaring og personalia da dette kom naturlig inn i oppvarmingssamtalen.

Etter oppvarmingssamtale startet jeg alle intervjuene med en video fra Utdanningsdirektoratet, der det kort forklares om de tverrfaglige temaene, for å sette kontekst. Deretter tok vi for oss hvert enkelt tverrfaglig tema og informantene reflekterte fagdidaktisk rundt hvordan disse kommer til syne i nåværende praksis av kroppsøvingfaget, og hvordan de ser for seg at implementeringen av disse temaene kan medføre endringer av fremtidig praksis i faget. Deretter knyttet respondentene opp sin forståelse av de tverrfaglige temaene i et mer helhetlig perspektiv, sammen med andre fag. De svarte også på hva de opplever at kreves av skolen for å få til et godt fokus og implementering.

De delene som omhandler fremtiden, den eksplorative siden av studien hvor jeg ønsket en dybdeforståelse, var strukturert med tema. Det ble lagt opp til diskusjoner rundt de tverrfaglige temaene. Avslutningsvis hadde jeg lagt inn noen oppsummerende spørsmål, både for presiseringer, men det kan også ha oppstått mye refleksjon hos intervjuobjekt i løpet av intervjuet. Jeg hadde klart for meg meningen med intervjuet og hvordan det skulle starte. Da jeg ville dypt inn i problematikken hadde jeg ikke nødvendigvis forutsetningene til å vite hva som ville komme av interessante svar og ville derfor holde det mer åpent. Jeg mener jeg har nok fagkunnskaper og forståelse av skolen til å kunne sparre med mine informanter, og følge opp interessante utsagn uten

at dette er forhåndsbestemt. Ved et for strukturert intervju er jeg redd interessant informasjon kunne gått tapt (Postholm og Jacobsen, 2018).

#### *4.6.2.3 Etterarbeid – Transkribering av intervju*

Intervjuene ble tatt opp og transkribert. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene for å rette opp i eventuelle misforståelser eller mangler. Dette valgte alle bort.

### **4.6.3 Vurdering av studiens datagrunnlag**

#### *4.6.3.1 Pålitelighet og validitet*

I forskning snakker vi ofte om pålitelighet, eller reliabilitet. Tanken bak pålitelighetsbegrepet er å sørge for at forskningen og resultatene er til å stole på. Poenget er å minimere feil og skjevheter i en studie (Yin, 2009). I prinsippet skal man kunne gjøre den samme studien med et likt undersøkelsesopplegg på et annet tidspunkt, og fortsatt fått det samme resultatet Postholm og Jacobsen (2018) skriver at en kvalitativ studie vil være svært vanskelig å replisere, både fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil bli forskjellig, fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere. Mange mener at troverdighet er et bedre begrep i kvalitative studier.

Når vi ser på pålitelighet er det viktig at forskeren tydelig dokumenterer alle prosedyrene som er gjort i forskningen, slik at det ikke blir en stor hovedvekt på en del av sakens kjerne. Grønmo understreker viktigheten av et tydelig utformet undersøkelsesopplegg, og at selve innsamlingen av data blir gjennomført grundig og systematisk. Ettersom denne studien er gjennomført som en casestudie har jeg hatt en plan, men et kjennetegn ved casestudier er at veien blir litt til underveis (Grønmo, 2015).

Når vi snakker om validitet innenfor samfunnsforskning, diskuterer vi om metoden som er brukt er hensiktsmessig for å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Enkelt sagt er spørsmålet om man måler det man tror man måler. Ettersom kvalitativ forskning ikke måles i tall, må man se på dette i en videre forstand. Det man må spørre seg er i hvilken grad mine observasjoner faktisk reflekterer det eller de fenomenene og variablene jeg ønsker å vite noe om.

Ofte brukes kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet når vi snakker om kvalitative data. Kompetansevaliditet dreier seg om forskerens kompetanse til å samle inn kvalitative data, altså hvilke erfaringer og forutsetninger jeg har som forsker til å utføre datainnsamlingen. Kommunikativ validitet handler om drøftingen jeg som forsker gjør i interaksjon med andre. Det er da viktig at diskusjonen tar for seg det som er relevant for min problemstilling. Pragmatisk validitet dreier seg om forskningen som et bidrag til å utvikle praksis. Den pragmatiske validiteten handler om at praksisen påvirkes av forskningen. Min oppgave tar for seg en overgangsfase til ny læreplan, og derfor vil derfor kunne bidra til praksis i den norske skolen, som skal forholde seg til LK20.

#### 4.6.4 Forskningsetikk i kvalitative studier

Brinkmann og Tanggaard (2012) snakker om fire etiske tommelfingerregler i den kvalitative forskningsetikk. Disse reglene vil jeg bruke som underoverskrifter i dette kapitlet for å strukturere de etiske begrunnelser og handlinger som er gjort for å oppfylle kravet om at forskning skjer i henhold til de nevnte «anerkjente forskningsetiske normer».

##### 4.6.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne vet hva de deltar i, noe som forutsetter en viss forståelse for hva kvalitativ forskning er. I eksplorative prosjekter bør det overveies hvordan samtykke kan foregå løpende og forhandles i takt med at forskeren får nye ideer og innsikt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Slik jeg vurderer det,

ble ikke dette nødvendig med videre oppfølging da selve formålet med intervjuet forble det samme, til tross for at endringer forekom underveis i andre deler av studien. Jeg tok kontakt med mine informanter da det nærmet seg innlevering for studien for å sikre meg at de fremdeles ønsket å bidra.. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at i etiske retningslinjer og prinsipper må forskeren vise ansvarlighet ovenfor informantene først og fremst, deretter for studien og til sist ansvarlighet ovenfor forskeren selv.

Et informert samtykke betyr at informanten har fått tilstrekkelig med informasjon om hva deltakelse i studien vil innebære, herunder formålet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen som samles inn, hvilke følger en deltakelse kan gi samt hvordan resultatet av studien skal benyttes (Postholm og Jacobsen, 2018).

Til mine informanter sendte jeg ut et informasjonsskriv (vedlegg1). Der spør jeg om de vil være med i et forskningsprosjekt. Det står det opplyst om hva et bidrag i studien vil innebære for informanten. Det ble avklart at det ville være et dybdeintervju på omtrent 30 min, med skype eller teams grunnet Covid-19 situasjonen. Det ble informert om at det vil bli gjort opptak og at informasjon blir slettet etter oppgaven er levert og vurdert. Det ble påpekt at det er frivillig å delta og at informantene når som helst kan trekke samtykket uten grunn. De vil bli anonymisert og det vil ikke ha noen negative konsekvenser å være med som informant.

På bakgrunn av dette mener jeg at kravene for informert samtykke er oppfylt da informantene hadde kompetanse til å selv frivillig bestemme å delta i studien og hadde fått full informasjon. Kriteriet for forståelsen for informasjonen informantene har for å delta i studien er ikke alltid lett å oppfylle. Det er imidlertid slik jeg ser det i svært liten grad at resultatet av denne undersøkelsen kan benyttes for å skade informantene (Postholm og Jacobsen, 2018).

#### *4.6.4.2 Fortrolighet*

Personopplysningsloven fra 2001 § 2, sier at behandling og registrering der personopplysninger kan komme frem, er meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata

(Postholm og Jacobsen 2018). Jeg har søkt NSD og fått informasjonsbehandlingen godkjent (vedlegg 3) Da jeg først søkte var søknaden utformet under et fokus som senere endret seg av en slik karakter at jeg søkte på nytt. Endringene ble registrert og godkjent av NSD.

I tråd med etiske retningslinjer, ble informanter anonymisert. I transkripsjonen og oppgaven ble informantene anonymiserte som medforsker A, B og C. Opptakene som ble gjort ble lagret trygt og slettet etter at transkripsjonen var utført.

#### *4.6.4.3 Konsekvenser*

I informasjonsskrivet til informantene redegjorde jeg for formålet med studien og at deres rolle som informanter handlet om å bidra med sine forståelser rundt hvordan kroppspøving kan styrkes gjennom de tverrfaglige temaene. Et slikt formål kan jeg vanskelig se for meg at kan medføre noen negative konsekvenser for informantene. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene av intervjuet de hadde vært med på, for å gi dem anledning til å enten fjerne noe som kunne mistolkes eller se om noe manglet. Dette kan øke påliteligheten i det empiriske materialet (Postholm, 2010).

#### *4.6.4.4 Forskerrollen*

Jeg har gjennom hele oppgaven forsøkt å være refleksiv rundt egen rolle. Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at man selv som forsker, i kvalitativ forskning, er det primære forskningsredskapet. Man bruker sin erfaring og sensitivitet til å gjøre iakttakelser, stille spørsmål og lytte etter svar. Man har ansvar for å kjenne til sine egne verdimeslige holdninger og forforståelser, og man må prøve å gjøre det klart hvordan disse påvirker ens handlinger som forsker og være bevisst de forpliktelser som ligger i forskerrollen. (Brinkmann og Tanggaard, 2012), Jeg har i tillegg til dette kapitlet som tatt for meg de forpliktelser og ansvar jeg særlig har for mine informanter. I tillegg har jeg situert meg selv som forsker, profesjonsutøver og samfunnsborger i tidligere kapitler

#### 4.6.5 Kritisk blikk på forskningen

Jeg har gjennom lesing av teori og i veiledning blitt mye mer bevisst at vi bruker begreper uten å definere hvordan vi forstår dem, eller være sikker på at vi snakker om det samme. Ofte, og kanskje spesielt, i kommunikasjon med andre kolleger glemmer vi å gjøre mening eksplisitt da vi bruker de samme begrepene. I ettertid kunne jeg ønske jeg spurte mer om hva medforskerne la i begreper de benyttet, for å få en større innsikt og forståelse. Jeg skulle ha spurt mer om definisjoner og meninger, som kunne vært verdifull informasjon som kunne støttet opp funn og resultater.

Covid-19 bød også på en del utfordringer som gjorde at informanter trakk seg, og prosessen med å skaffe enkelte nye informanter som oppfylte kriteriene tok tid. Da jeg hadde avtaler på plass, kunne jeg ikke møte dem fysisk, biblioteket stengte og som konsekvens ble vanskelig å få tak i litteratur. Særlig gjaldt dette bøker jeg gjerne skulle sett mer i ettersom min kunnskap ble større på feltet og jeg gjerne skulle undersøkt teoriene grundigere. Situasjonen krevde en jobbrelatert endring. Å legge om undervisningen til å bli fjernundervisning bød også på nye, krevende omstillingsprosesser.

Ellers har jeg brukt lang tid på å forme en problemstilling, som igjen har fått konsekvenser. Temaene har var satt, men små nyanseforskjeller er avgjørende for ulike fokus.

## 5 Resultater

### 5.1 Resultater fra dokumentanalyse – den ideologiske læreplanen

I dokumentanalyse vil jeg se på ideene bak læreplanen. Jeg vil se på forskningsgrunnlaget og verdigrunnlaget som har ligget til grunn for LK20, den ideologiske LK20. Analysen av hvordan den formelle planen har blitt utformet, vil presenteres gjennom fem kategorier. NOU 2015:8, NOU 2014:7, Meld St 28 og Meld St 21 er tidligere presentert, og er de det er gjort en tematisk innholdsanalyse av. Her fremkommer funnene, presentert med en overskrift som illustrerer temaet.

#### 5.1.1 Kroppsøvfingsfagets status

Bakgrunnen for søkene som er gjort er forskningen til Østern et al.(2019), som trekker frem fraværet av fokuset på kroppslig læring i LK20. Med Goodlads læreplanteori friskt i minnet, ble det et ønske om å se på ideene som ligger til grunn for en slik prioritering.. Søkene som er gjort underbygger funnene som forfatterne av Østern et al. har gjort. I dokumentene er ikke kroppslig læring nevnt en gang, mens kropp eller kroppen, der det ikke er inkludert i ordet kroppsøving, blir nevnt totalt 11 ganger.

Kropp eller kroppen blir nevnt fem ganger i NOU2014:7, i et dokument som kroppsøving har en egen overskrift. De gangene kropp eller kroppen blir nevnt er det to ganger i hovedområdet «Kropp og Helse» i naturfag, to ganger i tilknytning til hva som var viktig med kroppsøvfingsfaget i 1949 og en gang i det nevnte avsnittet om kroppsøvfingsfaget.

I NOU 2015:8, blir kropp eller kroppen nevnt seks ganger. Tre ganger under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, to ganger i tilknytning til musikkfaget og en gang der det kunnskap om kropp og bevegelse blir trukket frem som viktig kompetanse for å ta valg knyttet til egen helse og livsstil (NOU2015:8). Under vises en tabell med oversikt over treffene jeg har fått på et utvalg ord som er relatert til kroppslig læring.



Tabell 1-1 Søk i dokumentene.

| Søk/Dokument  | NOU 2015:8   | Meld ST 28:                                | NOU 2014:7  | Meld ST 21:                               |
|---|--|--|---|---|
| <b>Kroppslig læring</b>   | 0  | 0  | 0   | 0   |
| <b>Kroppsøving</b>  | 6  | 14   | 33  | 1<br>I tabell om lærernes utdanningsgrad. |
| <b>Kropp (utenom treffene på kroppsøving)</b>                                   | 6  | 0  | 5<br>Ett i avsnitt om kroppsøving<br>To om hva som var viktig med kroppsøvingsfaget i 1949<br>To i forbindelse med naturfagets hovedområde. | 0   |
| <b>Bevegelse</b>  | 6<br>Fire i samme avsnitt som kropp, ett om læreplanforståelse og en i referanser. | 1<br>Handler om naturfag og resultankraft. | 0   | 0   |
| <b>Motorisk</b>   | 1<br>Samme avsnitt som bevegelse og kropp.   | 0  | 2<br>Et om kroppsøving i L97 og et om utvikling i læreplanen i kroppsøving.   | 0   |
| <b>«Praktiske og estetiske» (Inkludert søk som også inneholder kroppsøving)</b> | 23   | 23   | 12  | 3   |
| <b>Literacy</b>   | 10   | 0  | 21  | 2   |
| <b>Matematikk</b>   | 90   | 62   | 91  | 61  |

Her er et fokus på kroppen som en del av læringsprosessen anerkjent i liten grad. Dette er dokumentene som har lagt føringer for utformingen av LK20, og de gir en tydelig retning i hva som er viktig for elever i grunnskolen. Det står i dokumentene flere steder at de praktiske og estetiske fagene bør styrkes (Kunnskapsdepartementet 2015; NOU 2015:8), noe som er vanskelig å se at er et fokus, ut ifra søkene som er gjennomført. Fellesbetegnelsen praktiske og estetiske fag blir også problematisert ved at det er store ulikheter og få fellestrekk mellom fagene. Det blir også trukket frem at å forholde seg til en slik overordnet ramme, kan viske ut det enkelte fags egenart: «fare for at de enkelte

fagenes egenart viskes ut som følge av tilpasning til et fagområde som favner om for mye»(Kunnskapsdepartementet 2015 s. 37).

En styrking av de praktiske og estetiske fagene er vanskelig å få øye på, noe som kan tale i retning av det ene scenarioet til Kirk (2010), om fagets utryddelse. Det står i Meld St 28 at det er et ønske fra departementet om å bidra til å styrk de praktiske estetiske fagene, og at «den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene»(Kunnskapsdepartementet 2015 s. 49). Et ønsket fokus ordlagt som «gjelder også disse fagene» kan oppfattes som en tanke om at «alle må med».

### 5.1.2 Viktigheten av felles forståelse for felles retning

Den norske skolen skal bygge på felles verdier og elever skal ha tilbud om en grunnopplæring. Det er viktig å ha en felles forståelse for å gi en felles retning for fremtidens skole og kroppsøvingfag. For å få en felles forståelse er det viktig med lærer som har en forståelse av kroppsøving som mer enn et middel for å oppnå andre aspekter av det å være en del av samfunnet (Ommundsen 2013).

En felles forståelse kan skapes gjennom et fokus over tid, som utdanning er en representant for. I dokumentene uttrykkes et ønske om å heve kompetansen hos lærere i de praktiske og estetiske fagene, som sammen med engelsk er fagene med lavest utdanningsnivå. En felles forståelse kan også skapes gjennom diskusjoner med eksempelvis andre kroppsøvingslærere (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Det trekkes også frem at en muntlig gitt eksamen kan være et bidrag til både en styrking av faget og noe som vil tvinge frem en felles forståelse:

*Til lokale eksamener har faglæreren en plikt til å utarbeide eksamensoppgaver, og å stille som sensor. Denne typen arbeid forutsetter en diskusjon mellom kollegaer og skoler i en kommune, og vil kunne bidra til å utvikle en felles forståelse av hvordan kompetanse i disse fagene kan vurderes på en bedre måte (Kunnskapsdepartementet, 2015 s. 49).*

Læreres fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte, noe som er grundig dokumentert i forskning (Kunnskapsdepartementet 2015). Det trekkes frem at departementet vil vurdere om det skal innføres kompetansekrav for å undervise i de praktiske og estetiske fagene, og det står det at «lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder og kan variere og videreutvikle egen undervisning»(Kunnskapsdepartementet, 2015 s. 74).

Fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte og det er viktig at lærerne i de praktiske og estetiske fagene mestrer de kompetansene som elevene skal inneha (Kunnskapsdepartementet, 2015). Et lokalt eksamensarbeid trekkes frem som viktig for å vite hva som er kompetansen i faget som er et ledd i å styrke faget. Karakterene i de praktiske og estetiske fagene er de som oftest er gjenstand for klage til fylkesmannen, og dette kan også forebygges ved en felles forståelse for hva som skal vurderes som de viktigste kompetansene i faget. Det kan også føre med seg en endring av hvordan faget vektlegges, og det forutsetter i så fall et grundig arbeid i forkant.

### 5.1.3 Bredde, et hinder eller styrke for dybdelæring?

Flere steder i dokumentene blir de praktiske og estetiske fagene omtalt som et hinder for dybdelæring. Er breddelæring og dybdelæring motsetninger, eller gjensidig avhengig av hverandre? I tillegg oppleves en forståelse av bredde for et så bredt sammensatt fagområde vanskelig å unngå.

Det trekkes frem en tanke om at samarbeid med eksempelvis idrettslag kan være et bidrag til dybdelæring, som kan være en fin måte å se skolen i en samfunnskontekst (NOU 2014:7). Det står at bredden i fagene er til hinder for å kunne gå i dybden på enkeltemner (NOU 2014:7) og i den sammenheng dukker det frem et spørsmål om hva som innebærer enkeltemner. Hvis det i kroppsøving er forstått som idrettsspesifikke ferdigheter, og samarbeidet med idrettslaget trekkes som nevnt frem, vil jeg stille spørsmål til hvor relevant det er for dybdelæring i kroppsøvingsfaget og kroppslig læring som kroppsøvingsfagets dybdelæring.

I NOU 2015:8 blir bredden som samlebetegnelsen praktiske og estetiske fagområder gir, trukket frem som positivt. Det «bidrar til bredde i den kompetansen elevene skal utvikle i skolen»(s. 25), som igjen er grunnlag for videre utdanningsvalg og yrkes- og samfunnsdeltakelse. På den andre siden står det i NOU 2014:7 «samlet sett kan profilen til de praktiske og estetiske fagene gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring» (s. 89). Det står også at: «fagenes brede profil gjør det utfordrende å legge til rette for dybdelæring»(s. 86), noe som muligens ikke er noe annet enn en bekreftelse på at samlebetegnelsen praktiske og estetiske fag ikke nødvendigvis bør brukes.

Det står i NOU 2014 at «som skolefag har de praktiske og estetiske fagene en allmenndannende funksjon som tradisjonelt skulle bidra til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen» (s. 86). Hva menes med at de praktiske og estetiske fagene tradisjonelt skulle bidra til? Det skulle bidra til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen, men slik er det ikke lenger?

#### 5.1.4 Kroppens bidrag i læringsprosessen?

Hvordan omtalens kroppens bidrag i læringsprosessen i dokumentene? Eller gjør de det? Det er tidligere vist at kropp og kroppen i liten grad blir nevnt, så at det blir lagt stor vekt på kroppens bidrag til læring kan avkrefte gjennom å se på tabellen i første delen av resultatkapittelet. Jeg vil ta for meg tre av de elleve gangene kropp eller kroppen blir nevnt i dokumentene når jeg skal se på hva kroppen kan bidra med til læringsprosessen. De andre gangene kropp blir nevnt er det i forbindelse med andre fag, eller at elevene må tilegne seg kunnskap om kropp og helse. At det blir nevnt i forbindelse med andre fag er i utgangspunktet fint, for det kan synliggjøre kroppen som en del av læringsprosessen. Det er riktignok i liten grad slik det blir omtalt.

Dette underkapittelet i resultatdelen tar i all hovedsak for seg dette sitatet fra NOU 2015:8: «At eleven lærer å øve seg på å bruke kroppen og på å kjenne det som skjer i kroppen, har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon» (s. 52).

Her ser vi den eneste gangen det blir omtalt at elevene må øve seg på å bruke kroppen, som igjen gjør at vi kan kjenne på det som skjer i kroppen. Det å kunne kjenne det som skjer i kroppen sies videre at har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon. Her er det eneste som synliggjør kroppen som en del av det å lære.

Sitatene under har vært treff på kroppsøving, men det tar opp innlæring og arbeidsmetoder. Et annet treff fra NOU 2015:8 er en i utgangspunktet positiv vinkling på blant annet kroppsøvingsfaget bidrag til en annen type forståelse og utforskning og eksperimentering. «Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar» (s. 25).

Det sies mye fint i dette avsnittet, og det snakkes videre om at dette får økt betydning for at elevene lærer å mestre eget liv, at de utvikler livsferdigheter eller hverdagskompetanse. Jeg vil likevel gå tilbake til slutten på sitatet og det å komme frem til «riktige svar». Det er en viktig del av læringsprosess, som også fremheves her, men det impliserer også at disse fagene ikke kommer frem til riktige svar. En tanke om at fagene ikke er så opptatt av å gi «riktige svar». I en konstruktivistisk forståelse, der ny virkelighet stadig skapes, så er vel kroppens erkjennelse, opplevelse og viten et bidrag til riktige svar?

I Meld St 28 står det at «fagenes praktiske karakter kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag, men fagene skal ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2015 s. 49). Her er det noe som fester seg når dette innholdet analyseres. En av tingene er at fagenes praktiske karakter ikke skal ses på som et pustehull. Det er en god presisering, men det kan også oppleves som en måte å fortelle at det faktisk er det. Det dukker opp en tanke om at «jeg sier ikke at du er dum, men...». En annen ting som må fremheves er at det ikke er et pustehull for «å gjøre skolen mindre teoretisk» for elevene. Hvorfor skal ikke skolen være mindre teoretisk? Er innlæring av teori den eneste veien å gå for å lære?

### 5.1.5 Literacy i en vid forstand – nødvendig for å mestre livet.

Literacy er et begrep som ble omtalt i teoridelen. Der ble physical literacy throughout lifecourse (Whitehead, 2010) trukket frem som en viktig del av kroppsøvningsfaget og fagets egenverdi. I de to NOUene som er analysert, står det om ulike typer literacy. Det står om mathematical literacy i NOU 2015:8, også står det om critical literacy og IKT-literacy i NOU 2014:7.

Hvis vi da ser på hvordan literacy defineres i dokumentene, så kan man kanskje stille seg spørsmålet hvorfor ikke physical literacy? «Literacy brukes ofte som et samlebegrep på de kompetanser, ferdigheter og kunnskaper hver og en må kunne bruke for å mestre kommunikative utfordringer i samfunns-, arbeids- og hverdagsliv» (NOU 2014:7 s. 61). Det står også at "det ble lagt vekt på at å skrive, lese, snakke, regne og bruke digitale ferdigheter handler om å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i ulike situasjoner, og at dette er kompetanse elevene har bruk for gjennom hele livet» (NOU 2014:7 s. 61).

Da stiller jeg spørsmålet på nytt, hvorfor ikke physical literacy? Er ikke kroppen viktig i vår kommunikasjon? Og kan ikke et fokus på kroppslig læring bidra til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i ulike situasjoner?

Når vi ser på det som står om literacy, er det interessant å se hvordan kropp og læring med kropp er ekskludert. Det handler i stor grad om kompetanse til å mestre kommunikative utfordringer, mestre eget liv, delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger, navigere i samfunnet, identifisere, forstå, tolke, skape (NOU 2015:8 og NOU 2014:7).

## 5.2 Resultatene fra intervjuene

I dette delkapittelet beskriver jeg resultatene fra intervjuene med de tre intervjuene som er gjort med kroppsøvingslærerne. Kapittelet er delt opp og kategorisert etter det som kom frem i intervjuene og jeg vil aktivt bruke sitater fra transkripsjonen til å trekke frem resultatene. Målet med intervjuene var å få tak på den oppfattede læreplanen, som av Goodlad omtales som den viktigste faktoren for å få gjennomført den formelle læreplanen (Garmannslund, Andresen, og Neset, 2011). Medforskerne, som ble introdusert i metodekapittelet, vil fortsatt bli omtalt som medforsker A, B, og C.

### 5.2.1 En helhet i den gjennomførte læreplanen

Det uttrykkes et tydelig behov for en ledelse som legger til rette for et samarbeid hos kroppsøvingslærerne hvis den undervisning som skal gjennomføres skal være godt nok forankret i LK20. Et eksempel på hvorfor det er et behov for å fokusere på hvordan læreplanen oppfattes, viser medforsker B når han trekker frem forvirringen rundt arbeidet med de tverrfaglige tema:

*...for å på en måte kjøre tverrfaglig, og få med flere fag. For det er jo det som er målet med alt mulig. At man skal ha mer tverrfaglighet. Det skal være dypere og bredere oppgaver, og vi skal ta med mere fag.*

Det er nye mye nytt, og det må bli gitt tid til å gjennomarbeides for at kvaliteten på undervisningen skal bli god. Det er en fare, særlig med tanke på at Covid-19 stoppet verden en stund, at det ikke er nok tid til å få jobbet grundig nok med implementeringen av læreplanen. Det kan gjør at det er lett at det blir som medforsker A trekker frem:

*Man føler ikke at det er tid til å planlegge det. Så det er et problem. Man får kryssa av mange andre ting hele veien i fellestid, også får man ikke tid til å være i forkant og planlegge. Så vi sitter og lager årsplaner og sånt fort og gæli til slutt. Så det må settes av tid til å planlegge.*

Tid er utvilsomt en faktor. Tid til å planlegge sammen. Det må få lov til å være et fokus over tid, og hele organisasjonen må være med på det som blir prioritert. I tillegg til å legge til rette med å øremerke tid til dette arbeidet, er det også viktig at lærerne har et ønske om å tenke nytt. Medforsker B sier:

*«Så jeg tenker at det må være villighet blant folk til å være åpne og prøve nye ting. Også håper jeg ledelsen følger opp det fokuset, så det ikke bare går for lut og kaldt vann og at det kommer et nytt fokus som vi skal fokusere på, men at det får lov til å være hvertfall et fokus da på personalrommet og møter fremover. At man følger opp og spør hvordan det går, og «kan dere komme med eksempler fra deres fag» og slikt... «hvordan samarbeider dere?»... Sette av tid da. Det tror jeg blir viktig».*

Det trekkes frem at det er viktig å la temaet ha fokus over tid. Det er mye som skal prioriteres i skolen, og det er viktig å la det være fokus over tid. Det vil også kreve en oppfølging fra ledelsen og lærere som ønsker å tenke nytt. Det sier alle medforskerne som et eksplisitt behov. Når det arbeides med å se en sammenheng, kommer det også frem et behov for begrepsavklaring, slik at alle drar i samme retning.

## 5.2.2 Begrepsavklaring

Det kommer tydelig frem flere behov for begrepsavklaringer i intervjuene som ble gjort. Både av de tverrfaglige temaene, men også mer fagspesifikke avklaringer. Et behov for en tydeliggjøring og mer begrunnet forståelse for nylig innførte ord og begreper støttes også av Vinje og Skrede, der ordet dybdelæring er det de ønsker en begrepsavklaring på (2019).

Et eksempel på begrepsavklaring for å forstå kroppsøvfingsfaget og en utvidet forståelse av kroppslig læring, er hva som er viktig i faget. Hva er kompetansen i faget. Kanskje en avklaring av kompetanse, kunnskap, ferdighet og evner også kan være viktig å få definert for lærerne. Det som fremkommer i intervjuene, er at det er idrettsspesifikke ferdigheter som er styrende for om du er «kjempeflink» eller en sinke i faget. Kroppslig læring er kjerneelementet i faget, men det oppleves at det er et behov for å felles skape en forståelse for det utvidede begrepet. Dale (1992) trekker frem behovet for å bruke presise begreper og et felles profesjonelt språk.

### 5.2.2.1 De gode elevene i kroppsøvfingsfaget

Det blir ofte sagt for å sette noe på spissen, men det er likevel interessant å se at det er en felles måte å snakke om elever med gode kroppslige ferdigheter som flinke elever. Medforsker B sier at:



*... gjøre den som på en måte er sinka i faget da, den som ikke kaster eller løper eller er god nok... få den med på laget, gjøre den inkludert fordi du har et ansvar og en rolle som den karakteren krever da. Og videre så sier han at «først og fremst tenker jeg at man må ha variasjon. Også må man ha, at det er tydelig for eksempel hva de måles etter. Fordi de sterke elevene vil kanskje ikke forstå... De kommer til kroppsøving og tenker at de skal løpe en 3000 meter eller at de skal på en joggetur, også er det om å gjøre å komme først igjennom og løpe til du spyr. Også er det så mange andre aspekter ved den aktiviteten som jeg ser etter. Sånn som å hjelpe andre, være positive til lagkamerater og slike ting.*

Her blir det satt på spissen for å skape et poeng, men det er likevel en bærende tanke om at fysiske ferdigheter er det som er viktig i faget. Selv om det tydelig fremkommer at det er andre aspekter han egentlig ser etter. Vi ser en inndeling av elever som sterke og svake elever. Det oppleves kanskje naturlig, men det er viktig å ha et bevisst forhold til ordbruk og hva vi mener med det vi sier. Er de sterke og flinke elever i kroppsøvingsfaget hvis de ikke evner å samarbeide? Eller reflektere, eller forstår noe om prosessene i kroppen? Er ikke da eleven flink i idrett, som også blir trukket frem som noe annet enn kroppsøving?

#### **5.2.2.2 Hva er gøy?**

Spørsmålet i overskriften kan være vanskelig å svare på. Det er ulike oppfatninger av gøy, og ulike preferanser. Det kan likevel være nyttig å diskutere dette. Når vi snakker de tverrfaglige temaene og implementeringsprosessen, sier medforsker C:

*Men jeg er veldig redd da, for at det skal gå ut over aktiviteten, som de syntes er aller mest gøy. For det er jo de tilbakemeldingene vi får at det er jo de aktivitetene vi har i timene som gjør at faget et morsomt. Hvis vi skal begynne å bekke opp faget for mye, så tror jeg vi kanskje mister den fordelene vi som, altså kroppsøving har i skolen. Hvis vi skal bli så innmari viktig, altså det er litt fritida dems i en hektisk skolehverdag.*

Her underbygges Ommundsens (2013) påstander om at skolen legitimerer seg med å gi elevene litt fri, og det er også utviklingen som Kirk (2010) frykter kan være fremtiden for kroppsøvingsfaget. Om faget skal argumentere seg med å være fritida og at faget ikke er så viktig, kan konsekvensen Kirk trekker frem bli en realitet.

### 5.2.3 De tverrfaglige temaene og kroppsøvingsfaget?

Medforskerne ble spurt om hvilke muligheter og utfordringer de så for seg at det kunne ha å jobbe med de tverrfaglige temaene. Det er viktig for å være bevisst hvordan man skal jobbe med de tverrfaglige temaene i sammenheng med fag. Det som kan virke avgjørende for at arbeidet med de tverrfaglige temaene skal være meningsfullt, er at det tidlig avklares hvordan temaene skal forstås og arbeides med. I LK20 står det at «det er samfunnsaktuelle utfordringer, som både skal jobbes med i fag og på tvers av fagområder. Men hvordan skal det planlegges? Skal de tverrfaglige temaene argumenteres ned i kjerneelementene og kompetansemålene for fag, eller skal kjerneelementene og kompetansemålene argumenteres inn i de tverrfaglige temaene? Hos medforskerne var det lett å se hvordan de tverrfaglige temaene var gjeldende, men er det slik prosessen burde være?

Utfordringene som blir trukket frem er på litt ulike nivåer. Det påpekes at lærerne som har jobbet lenge er vanskelig å få med seg på å tenke nytt. Det er lett å gjøre det samme og «snu bunken» når et nytt år starter. I denne sekvensen kom medforsker B med flere utfordringer:

*Jeg håper jo at vi på en måte blir mer bevisste og fokuserte på at det er en endring i læreplanen. Og at vi skal på en måte løfte faget og løfte undervisningen. Og at vi klare å gjøre det sånn som de ønsker fra udir. Men jeg er litt skeptisk til at de gamle lærerne bruker det samme... Gjør det samme da, som de alltid har gjort. Det er litt sånn, sett opp et volleyballnett og slå noe slag, også spiller vi litt og håper det går bra. Også blir de jo bedre. Du kan ikke bli noe dårligere enn det man allerede er, selvfølgelig. Men jeg håper at vi kan bruke det til å løfte kroppsøvingsfaget da. For det er jo som jeg sa i stad; At når det er tverrfaglig samarbeid og sånne ting... Det er aldri kroppsøving. Og det har det ikke vært i de åra jeg har jobba her, så har det aldri vært noe fokus på; Nei, nå skal vi ha kroppsøving. Unntatt når vi får beskjed om at vi skal ha aktivitetsdag. Kan ikke du lage noe lister og fikse det, så blir det bra..*

Kroppsøving er sjeldent med i tverrfaglige temaer. Det blir trukket frem at faget ofte blir involvert når det er kroppsøving som er det bærende faget. Også det blir også trukket frem at det kan være fint, men da blir det ofte kun kroppsøving, også blir de andre fagene en kunstig deltaker, fordi det ikke er satt av nok tid og jobbet godt med i forkant.

Det oppleves som noe som kommer på bekostning av faget, og det er må ikke gå på bekostning av aktiviteten og at faget blir tilpasset til temaene. Men det uttrykkes et håp om å løfte faget og undervisningen gjennom en økt bevissthet og fokus på endringene som følger med planen. Det må vel være fokuset. Dette er noe nytt og flott, og det er viktig å få frem blant kollegene.

Det trekkes frem en del muligheter knyttet til et arbeid med kroppsøving og de tverrfaglige temaene. Det viktigste som blir trukket frem er at lærerne må gå noen runder sammen for å forstå hva det handler om. Det krever et samarbeid, som kan styrke den meningsfulle undervisningen, som også Dale (1992) har påpekt. De tverrfaglige temaene blir periodevis omfavnet med en tanke om at det kan løfte kroppsøvingfaget. De ser veldig mange direkte likheter med kjerneområdene til kroppsøvingfaget og de tverrfaglige temaene. Medforsker B sier:

*Det er ikke alle fag det er like lett å legge til rette for de tverrfaglige temaene, men i kroppsøving så ligger vi ganske godt an til å kunne bruke det tverrfaglig. Han sier videre at «det å sette kriterier er det vanskelige med de tverrfaglige temaene. Det går jo på en måte rett inn i det vi har som mål og ønsker å oppnå med kroppsøving. Så jeg tror ikke kroppsøvingslærerne kommer til å gå i en sånn felle å ikke... uansett hvor på en måte dårlig de gjør det som kroppsøvingslærere, så kommer det tverrfaglige temaet inn hos oss. Så jeg tenker at vi er den sterkeste bidragsyteren.*

Her kan vi se en mulighet som også fort kan bli en utfordring for kroppsøvingfaget. Det oppleves som at det er lett å tilpasse til faget. Dette driver kroppsøving med, så det trengs ikke å tilpasses så mye. Innholdet i de tverrfaglige temaene er godt egnet for kroppsøvingfaget fordi mye av det kommer som en konsekvens av fagets egenart. Men det kan igjen gjøre at faget ekskluderer seg selv, fordi det ikke er et opplevd behov for å endre måten undervisningen drives på.

#### 5.2.4 Kroppsøving = folkehelse og livsmestring

Dette tverrfaglige temaet trekkes frem av medforsker B som «essensielt» og at det nesten er formålet med kroppsøving. Kroppsøving bidrar allerede så sterkt på dette

temaet, at det kommer som en konsekvens av fagets egenart. Medforsker A trekker frem at kroppsøving bidrar til et fokus på hva innsats kan ha å si. At man i kroppsøving jobber med å ikke gi opp. Han sier «og at man kan holde ut littegrann lenger. Det har både en fysisk greie med seg, men også psykisk. At man kan bestemme litt om seg selv, at man kan jobbe når man er sliten».

### 5.2.5 Demokrati og en god medborger

På dette temaet var medforsker B litt usikker på hvordan vi dette var relevant.

*Jeg tenker det er litt sånn ymse når vi i kroppsøving skal drive med demokrati og medborgerskap, men jeg har lest på den, og da er det litt sånn samspill. Også er det gjennom å ta ansvar i samarbeidsdelen og hjelpe hverandre.*

Medforsker C trekker litt på smilebåndet og trekker frem et eksempel når han får spørsmål om demokrati og medborgerskap.

*Jeg gliste litt når jeg så det. Da jeg gikk på skolen hadde vi noen lærer som hadde en veldig demokratisk tilnærming, altså de kom alltid med noen valg. Valgene var om vi skulle ha ballspill eller dans eller friidrett eller noe sånt ting, også kunne vi stemme. Og det ble jo alltid ballspill. Så det betyr at fagplanen ble veldig ensidig.*

Her problematiserte medforsker C en inngang til å tilpasse temaene til utfordringer som kan oppstå om det ikke blir gitt nok tid til å sette seg inn i begrepene. Det blir sagt at det er lett å rekke opp hånda og la flertallet bestemme. Det blir også trukket frem at det ikke egentlig er å se på som et demokrati. Særlig ikke hvis det skjer over tid. Da kan det bikke over mot undertrykking. Det kan jo i så fall være en viktig lærdom, men det er helst ikke slik elevene skal lære om demokratiet. Ved å bli undertrykt. I tillegg trekkes det frem at faget har fair play og samarbeid som er viktige ting i kroppsøving, og som skal vektlegges. Medforsker A sier:

*Og sånn som jeg opplever det, med de jeg underviser sammen med også, så er det en viktig del av kroppsøvingfaget. At vi prøver å gjøre hverandre gode, at vi aksepterer dommeravgjørelse. Og det er jo kanskje noe innenfor demokrati og medborgerskap. Vi velger noen som skal bestemme, og da må vi følge reglene som blir gitt av de vi har valgt.*

Når vi er i ferd med å runde av praten om demokrati og medborgerskap, trekker medforsker B, etter å ha reflektert over temaet, frem, «Kanskje vi er gode bidragsyttere til dette temaet også da.

### 5.2.6 Bærekraftig fokus – liten grad av relevans?

Dette temaet oppleves som lite relevant. Allemannsretten blir trukket frem, men det er tydelig at det blir påtatt å drive med bærekraftig utvikling i kroppsøvingsundervisninga. Det blir trukket frem at det er veldig bærekraftig at faget fremmer verdier som gjør at folk står i jobb og holder seg friske. Men ettersom de sidene ved bærekraftig utvikling har fått egne temaer, så ble landet det på orientering, allemannsretten og om du har lokalkunnskap som du kan bidra med. Kroppsøving burde ikke være styrende i arbeidet med bærekraftig utvikling, men kan bidra inn i for eksempel et prosjektarbeid. «Medforsker A trakk frem at ting er like bra eller bedre når man forlater naturområdet eller en gymsal eller hva som helst» når det var snakk om bærekraftig tema.

## 6 Diskusjon

### 6.1 Felles forståelse – den formelle og oppfattede læreplanen

Innledningsvis vil jeg trekke frem det medforsker B peker på som en relevant utfordring med innføring av de tverrfaglige temaene. Han sa at:

*Jeg håper jo at vi på en måte blir mer bevisste og fokuserte på at det er en endring i læreplanen. Og at vi skal på en måte løfte faget og løfte undervisningen. Og at vi klare å gjøre det sånn som de ønsker fra Udir.*

Dette er et utgangspunkt for denne oppgaven. Det er viktig å bli bevisste og fokuserte på endringene i LK20, og det er et mål om å løfte kroppsøvfingsfaget og løfte undervisningen. Han trekker samtidig frem hva Goodlads læreplanteori handler om. Det er en ideologi for utformingen av den formelle læreplanen. Den formelle læreplanen må oppfattes av lærerne, og målet er da å klare å gjøre det som utdanningsdirektoratet ønsker. De ulike læreplannivåene svarer ikke alltid til hverandre, og det er mange tolkninger og erfaringer som er gjort når den erfarte læreplanen er erfart (Engelsen 2008). For å gi elevene et så likt som mulig utgangspunkt for å erfare de ideer og tanker som ligger til grunn for læreplanen, er det viktig at opplæringen bygger på en felles forståelse. For å få en felles forståelse er det viktig å avklare begreper knyttet til det som skal forstås. Eller, lærerne må i fellesskap forhandle meninger med den formelle læreplanen for å skape en felles forståelse. Det er altså nødvendig med en begrepsavklaring. Medforsker B uttrykker dette tydelig i intervjuet når han sier:

*...for å på en måte kjøre tverrfaglig, og få med flere fag. For det er jo det som er målet med alt mulig. At man skal ha mer tverrfaglighet. Det skal være dypere og bredere oppgaver, og vi skal ta med mere fag.*

Dette må sies å være et tydelig rop om hjelp. Her skal det skje alt på en gang. Og når definisjonene er så uklare som Vinje og Skrede trekker frem, så er det lett å se behovet for en begrepsavklaring. For å forstå hva kroppslig læring er, må det først diskuteres og skapes en mening i fellesskap, en felles fortolkning. Selv om dokumentene bringer med seg nye ord, betyr de lite før de oppfattes av de som bedriver undervisningen på skolen. Nye ord må løftes opp og forstås. Det er heller ikke en selvfølge at de som skriver dokumentene og de som leser dem har samme forståelsen av ordenes betydning. Selv om det står at man skal bedrive dybdelæring, må ordet dybdelæring defineres og

forstås i samhandling med lærerne som den utøvende part. Goodlad hevder at det er den oppfattede læreplanen som har størst innflytelse på den praktiske bruken og realiseringen av en læreplan (Garmannslund, Andresen, og Neset, 2011). Da er det viktig at den oppfatningen som gjøres er så nær som mulig det som er formålet med den formelle læreplanen, altså ideene bak læreplanen.

I dokumentanalysen trekkes viktigheten av felles forståelse for å gi felles retning frem. Det er blitt trukket frem i Meld St. 28 at det er grundig dokumentert i forskning at lærernes fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte. Det er viktig med lærere som kan jobben sin. Lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder og kan variere og videreutvikle egen undervisning (Kunnskapsdepartementet 2015). Dette kom frem i forbindelse med heving av kompetanse av lærere i praktiske og estetiske fag, og en kompetanseheving kan foregå på flere måter. Eksempelvis blir faglærerens plikt til å utarbeide eksamensoppgaver, og å stille som sensor til en lokalt gitt muntlig eksamen trukket frem som en måte å øke kompetansen til kroppsøvlingslærere.

Her trekkes det frem at diskusjon mellom kollegaer og skoler i en kommune vil kunne bidra til å utvikle en felles forståelse. Dette handler riktignok om en felles forståelse for vurdering i faget, men det som skal vurderes bør jo være det som er kjernen i faget, så de oppleves som gjensidig avhengige.

## **6.2 Den brede forståelsen av dybdelæring som performativ læring**

Så for å kunne forstå hva dybdelæring er, er det viktig med en diskusjon for å kunne bidra til en felles forståelse. Først og fremst er ikke begrepet dybdelæring klart definert, og det er vanskelig å forstå begrepet som noe annet enn andre begreper som benyttes. Det er tilnærmet identisk definert som kompetanse. Likevel forklares dybdelæring som en forutsetning for kompetanse. Kompetanse er igjen i dokumentanalysen forklart som det norske tilsvaret på «Literacy» i bred forstand, i NOU 2015:8. Dybdelæring løftes samtidig frem som noe viktig, noe som kan være et

vanskelig utgangspunkt. Mening er et viktig begrep i forbindelse med undervisning. Det er viktig å ha mening, for å gi mening og igjen å skape mening. Slik jeg leser i dokumentene er dybdelæring gitt mening. Gjennom påstanden «dybdelæring mangler i den norske skolen» (NOU 2015:8) er det er gitt en verdi, men gir ikke automatisk mening for lærerne som skal bruke dette. Annet enn forståelse om at dybdelæring er viktig. Hvis dybdelæring mangler i norske skoler i dag, så er det altså noe nytt ved dette begrepet som er viktig å komme til bunns i.

Utdanningsdirektoratets definisjon på dybdelæring står ikke i overordnet del, men i et støttedokument. Ordet brukes i overordnet del uten en egen definisjon, noe som etter min mening impliserer at dette er et ord vi har en felles forståelse for. Slik det kommer frem i teoridelen er det ikke en felles forståelse av begrepet dybdelæring på nåværende tidspunkt. Alle lærere har en forforståelse for begrepet og en personlig antagelse av hva begrepet betyr. En slik antakelse eller kvalifisert gjetning er ikke nødvendigvis en felles forståelse. Dybdelæring er kommet inn som et begrep, og de meningene eller forforståelsene den enkelte lærer har, må nå forhandles med andre læreres meninger. Gjennom en slik forhandling om mening kan det skapes en lik forståelse (Fredriksen). Det er trukket frem at definisjonen av dybdelæring er like definisjonen av kompetanse.

Forskjellen på disse definisjonene er hard å få øye på, men bruk av teori kan hjelpe til en bedre forståelse av begrepet. Dybde//læring (Østern, et al., 2019) har prøvd å definere begrepet med nye øyne. De definerer dybdelæring som performativ læring. De sier at dybdelæring er en kontinuerlig prosess der relasjonell, affektiv, kroppslig, skapende og kognitiv læring bygger på hverandre. Kroppslig læring inngår her i en definisjon av dybdelæring, så et kroppsøvingfaglige utgangspunkt er å se hvordan kroppslig er representert i dokumentene som er styrende for utformingen av LK20.

### **6.3 Kroppslig læring lite synliggjort i offentlige dokumenter**

Et av de tydeligste funnene i dokumentanalysen er en nedprioritering, eller en tilnærmet ignorering av kroppens deltakelse i prosessen å lære. Kroppslig læring, kroppsøving, kropp, bevegelse og motorisk er nevnt i forsvinnende liten grad i



dokumentene. Treffet som er trukket frem i dokumentanalysen gjør det vanskelig å forstå at ikke fokus på kroppen har et større fokus i dokumentene som skal føre til en ny læreplan. «At eleven lærer å øve seg på å bruke kroppen og på å kjenne det som skjer i kroppen, har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon» (NOU 2015: 8 s. 50).

Med dette sitatet frisk i minne er det interessant å se dette i forståelsen av kroppslig læring som en del av dybdelæring. Og da er det igjen interessant å trekke frem at dybdelæring har en tilnærmet lik definisjon som kompetanse. Og videre ser sitatene i sammenheng med de fire kompetansene Ludvigsen-utvalget trekker frem i NOU2015:8, som kompetanser som vil være viktig for fremtidens elever. Kompetansene som trekkes frem er:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og
- kompetanse i å utforske og skape.

Fagspesifikk kompetanse i det som er kompetanse som skal utvikles og skapes i kroppsøvingfaget. Kroppslig læring er avgjørende for å få god kompetanse i kroppsøvingfaget. Det trekkes i utklippet over frem viktigheten av kunnskap om egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk. Det står at det er områder det er nødvendig med en styrking i skolen (NOU2015:8).

Særlig de første stikkordene er avgjørende i den fagspesifikke kompetansen i kroppsøvingfaget. Det handler eksplisitt om kropp, helse og livsstil. Jeg stiller meg undrende til hvordan verdidokumentet NOU 2015:8 skal bidra til et økt fokus på dette når det som står i disse to setningene er tre av seks treff som er gjort på søket kropp, utenom kroppsøving i NOU 2015:8. Kan vi egentlig si at det legger grunnlaget for en videre utforming av læreplanen med et fokus på å styrke dette?

Kroppslig læring innebærer enkelt sagt å lære med kroppen. Hvorfor er det viktig å øve seg på å bruke kroppen og å kjenne på det som skjer i kroppen? Det står i treffet over at det «har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon» (NOU 2015:8).

Det står også at å øve seg på å bruke kroppen og å kjenne på det som skjer i kroppen har betydning for kompetansen for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon. Dette er viktige aspekter ved det «å lære». Nå kan naturligvis bruken av har betydning diskuteres, for her kan det være mange grader av betydning. Det har betydning å være fysisk til stede når du er feires i bursdagsselskap, men du kan også si at det har betydning å tydelig vise, sette pris på og verdsette det andre gjør for deg.

Det er kanskje en litt drastisk slutning å trekke ut dette sitatet ut fra et 112 sider dokument, for så å si hvor stor betydning kroppen har for kompetansen å lære. Derimot er denne betydningen belyst gjennom Ryles (1949) skille mellom knowledge how og knowledge that. Kanskje kan vi ut ifra dette fokuset på kroppen som en viktig del av læringsprosessen legge til adjektivet «stor» mellom har og betydning. Kanskje også viktig, eller til og med avgjørende. Slik Ryle (1949) fremstiller det, er kroppen i stor grad med på å utforske og skape.

Da har vi sett på kroppen som et bidra til kompetansen i å lære, kompetansen i å skape og utforske og som en viktig del av den fagspesifikke kompetansen i kroppsøvningsfaget. Da blir vi sittende igjen med den tredje kompetansen på lista, kompetansen å kommunisere, samhandle og delta. Da kan det være nyttig å se på ulike måter å lære på.

I Ryle (1949) sin teori løfter han spørsmålet om hvorfor ikke kroppslig og kognitiv læring er likestilt, når vi lærer med både kropp og hode på ulike områder. Noe krever kanskje en kroppslig tilnærming, mens annet krever en teoretisk tilnærming. Det avhenger vel ganske enkelt om hva det gjelder? Noe lærer man best gjennom å erfare noe. Man kan lese hvor varm en kaffe er når den serveres, men det læringen sitter kanskje best når du tar på den, og i et gjensidig samspill gir dette en helhetlig forståelse. Etter hvert kan du nesten kjenne i kroppen hvor varmt 60 grader er når det blir sagt. Man kan lese hvor høyt man må hoppe for å nå et krav og fysiske lover, men det kan kanskje være like greit å prøve å hoppe denne høyden først) Dessuten er ikke kropp og hode atskilt, vi er jo et helt menneske i et samspill med seg selv, med alle sine sider – hvordan vi enn ønsker å stykke det opp?

Dette er ikke en argumentasjon for å snakke ned kognitiv læring, men en argumentasjon for et fokus på kroppslig læring. Viktigheten og likestilling av inngangene til å kunne lære noe dypt, avhenger vel av begge deler? (ontologi) Ser vi til performativ læring er «mennesket» delt opp i fem kategorier som samspiller. Dette er også en teoretisk tanke, men synliggjør at mennesket er mye mer enn et hode og en kropp. Og dybdelæring må vel være nettopp dette? Å lære med hele seg, da også kroppen? Og for noen er kanskje læringen mer affektiv enn kognitiv, mer kroppslig enn relasjonell eller mer skapende enn affektiv. Vektleggingen av hva slags type læring som er mest gjeldende akkurat da for det enkelte mennesket i den enkelte situasjonen på det konkrete tidspunktet er irrelevant, for mennesket lærer, og utvikler seg i en prosess. De skaper mening i det de gjør.

## **6.4 Den dype forståelse av kroppslig læring**

En slik måte å tenke på rommer alle elever, ikke bare noen. Selv om inngangen til læring i kroppsøvningsfaget er kroppslig, betyr ikke det at dybdelæring i kroppsøvningsfaget må handle om å gjøre kroppen enda bedre. Eller gå dypt inn i den kroppslige delen av læring. Det handler også om en bredde. Å se hvordan kroppslig læring er noe mer, som spiller på de andre sidene av det å være et menneske. Det er en annen inngang til læring, men ikke en isolert form for læring. Noe egner seg for et kroppslig utgangspunkt, noe for andre tilnærminger, men ellers er vel prosessene relativt like? Vi tenker, føler, reflekterer, handler på bakgrunn av alle typer og former for læring vi starter med i utgangspunktet, og dette samspillet vil jeg påstå handler om dybdelæring. Sånn sett er dybdelæring i norsk, matte og kroppsøving ulike sider, med ulike tilnærminger til de samme prosessene og det samme målet – å utvikle hele mennesket.

Nå er begrepet kroppslig læring trukket frem som en viktig del av dybdelæring. Og som med dybdelæring, må det også skapes en forståelse av kroppslig læring. En felles forståelse krever et felles tolkningsgrunnlag, eller i det minste at forståelse og tolkningsgrunnlaget diskuteres. Tidligere er det trukket frem hva som er viktig for en felles forståelse. Faglig tyngde blir trukket frem som et viktig kriterium, og de praktiske og

estetiske fagene blir trukket frem som fag med høy andel ufaglærte som underviser. Dette er også problematisert i stor grad av Ommundsen (2013), i kroppsøvingsfaget spesielt. Lærere med liten kompetanse i faget, vil ha mindre forståelse og mening for hva fagets kjerne er, som igjen vil være avgjørende for å se faget i relasjon til andre fag og omverden.

Eksempelvis kan lærere med liten kompetanse lettere se faget som et middel for å oppnå andre formål. Hva som er viktig å lære i kroppsøvingsfaget er forankret i fagets egenart, og som det blir trukket frem i intervjuene, er det viktig å gi lærere tid til å bearbeide LK20. For at en lærer skal vite hva vanskelige og dypere begreper innebærer, etterspørres tilrettelegging. Eksempler på at dypere begreper må gis tid til å bli forstått, eksemplifiseres også hos de faglig kompetente medforskerne i intervjuene. På spørsmål om hvilke muligheter og utfordringer medforsker C ser at innføring av de tverrfaglige temaene kan gi, sier han blant annet:

*Men som jeg sier må det altså ikke gå ut over det som elevene synes er gøy. Det er litt sånn at hvis du synes det er veldig gøy å drive med matematikk, også er matematikklæreren mye mer opptatt av at du skal ha tekstoppgaver. Vi må få lov til å ha fokus på faget vårt, men være åpne for at det kan være nyttig med litt andre vinklinger og innspill, som gjør timene mer interessante.*

Dette frembringer et ønske og muligens også et behov for å diskutere hva som er gøy. Det hersker nok liten tvil om at det er viktig at elevene har det gøy, men spørsmålet som bør diskuteres stikker kanskje litt dypere enn det. Hva gjør at noe er gøy? At noe gir mening er i stor grad avgjørende for at noe er gøy. Det er det også trolig en stor enighet om, men for å synliggjøre enigheten og den felles forståelsen, så må begreper forstås. Som i Goodlads teori, den oppfattede læreplanen er den viktig for den gjennomførte undervisningen.

Andre eksempler på ord som brukes uten en videre refleksjon dreier seg om elevenes kompetanse i faget. Det er viktig å skille mellom, og skape en felles forståelse for begrepene ferdigheter, kunnskap, kompetanse og evner. Særlig når de tverrfaglige temaene nå skal forstås, så fremkommer det er behov for å forstå både disse og begrepet dybdelæring. Dale (1992) sier at lærere i fellesskapet må sette ord på sin

kompetanse og at det da er det viktig å bruke presise begreper og å ha et felles profesjonelt språk. Hvordan ord som flinke, sterke og sinke i faget dukker opp i intervjuene er et prov på et behov for en bevissthet. Eksempelvis i dette utsagnet fra medforsker B:

*Jeg sier ofte det til de elevene som ønsker å få en sekser og er en klar femmerelev, ofte det som skiller de er jo at de vil gjøre andre gode, selv om du kanskje ikke tåler trynet på den personen. Gjøre den som på en måte er sinka i faget da, den som ikke kaster eller løper eller er god nok... få den med på laget, gjøre den inkludert fordi du har et ansvar og en rolle som den karakteren krever da.*

Her ser vi et budskap som trekker frem egenskaper og holdninger til elever i faget. Det er et budskap om å inkludere og få med seg medelever, som er viktig i kroppsøvningsfaget. Det oppfattes likevel som at det er idrettslige ferdigheter som måles, ved at sinka i faget «ikke kaster, løper eller er god nok». Det er et underliggende budskapet om at idrettslige ferdigheter ikke er det viktigste, men det er likevel de som blir omtalt som de sterkeste. Dette er ikke for å diskutere hva som er viktig eller fokuset i faget, men et forsøk på å synliggjøre et behov for en bevissthet rundt eksempelvis et begrep som kroppslig læring og en faglig tyngde i kroppsøvningsfaget. En faglig tyngde som vil være av stor betydning når kroppsøving og de tverrfaglige temaene sammen skal skape en varig læring for fremtidens elever.

## **6.5 Læring tolket som fagspesifikk og isolert**

Hvorfor er det viktig å reflektere over betydningen av læring? Fordi forståelser av hva læring er har direkte konsekvenser for hva som skjer i møtet med elevene og selve rollen som lærer. Det er et epistemologisk spørsmål som ligger til grunn. Hvordan forstår vi egentlig kunnskap? Er det noe statisk, som du skal oppnå? Noe du skal tilegne deg, som ligger der og venter til du har forstått det? Eller er kunnskap noe mer? Er det noe som skapes, noe som ikke kan måles, en konstruksjon av ulike sider av mennesket i samspill som hele tiden forhandles og reforhandles ettersom ny innsikt kommer til? Er det forskjellen på den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen? Ulike forståelser av læring er en viktig forutsetning for hvordan lærere legger til rette for kunnskapsprosesser. En som tolker læring som fagspesifikt og isolert; kroppsøving

«handler om kropp», vil legge til rette på andre måter enn de som forstår læring på en mer helhetlig og sammenvevd måte. Lærere vil tilnærme seg tverrfaglige tema i sitt fag på ulike måter.

## 6.6 Implementering av tverrfaglige tema og dybdelæring

Spørsmål om «Hvordan kan tverrfaglige tema skrive seg inn i den etablerte kunnskapen om faget» eller «hvordan kan inngangen til læring i dette faget virke inn i de tverrfaglige temaene?» Dette vil jeg hevde er ulike måter å tenke om læring på. På en side er tverrfaglige temaene noe stort som må plukkes fra hverandre og tilpasses til et perspektiv. Altså, der tverrfaglige tema må tilpasses egenarten i kroppslig læring og en forståelse av at det som ikke lar seg skrive inn i kroppsøvningsfaget ikke gjelder for mitt fag. En frykt her kan være at man tilpasser ordene i dokumentene til å omhandle det man allerede gjør i faget. Dette vil være en redusering av de tverrfaglige tema til konkrete lærings situasjoner og en dybdelæring forstått som kun å gå dypt inn i noe som er relevant for dette faget. På den andre siden ligger en tilnærming der en vid forståelse av kroppslig læring ligger til grunn med mange kvaliteter som kan bidra inn i de tverrfaglige temaene som en likeverdig del sammen med andre fag i helhetlig oppdrag. Her er en fare at fagets egenart kan viskes ut. Begge tilnærminger har sine svakheter, men om man fortsetter prosessen et steg til. Hvis man dekonstruerer de tverrfaglige temaene i et profesjonsfelleskap, før man gjør en konkret tilpasning til faget, før man igjen rekonstruerer dette til en større helhet igjen, så vil de tverrfaglige temaene og kroppslig læring kunne spille hverandre gode.

Skal lærerne dekonstruere verdiene i tverrfaglige tema om til delmål i enkelte fag, ville det avhenge av organisering mellom de enkelte fag til enhver tid. En mulig måte å løse dette på kan være temaperioder over tid, som også ble trukket frem i intervjuene. For at dette skal fungere bør lærere og elever dekonstruere ord og relevans og enes om hvilke kompetanser som er nødvendig for eksempelvis demokrati og medborgerskap. Slik at elevene får oppleve ulike innganger til å forstå begrepet demokrati i alle fag innenfor samme tidsperiode, som da igjen vil føre til en helhetsforståelse. Alle fag jobber i samme retning og gir ulike perspektiv og forståelser av det samme og utfyller

hverandre på sikt, på lik linje som alle typer læring jobber sammen og gir ulike forståelse av det samme. Da vil elever møte motstand og vær med å på kunnskapingen og tilegne seg kompetanse, i stedet for å bare huske og kunne.

Slik forstår jeg tverrfaglighet som positivt – ulike inngangsporter, eller triggere til de samme prosessene. Som nevnt handler det om å skape mening, og mening kan starte med forskjellige utgangspunkt. På denne måten kan vi se på de ulike læringsinngangene som ulike perspektiv på noe. Og noen ganger utfyller et perspektiv noe annet, men det handler om det samme – og et perspektiv er ikke nødvendigvis mer riktig enn noe annet. Til slutt kan det skje en sammensmeltning av perspektiv som utgjør en større helhet og på denne måten kan dybdelæring skje.

## **6.7 Mening gjennom de tverrfaglige temaene**

Medforskerne i oppgaven opplever at de har mye å bidra med inn i implementeringsprosessen av de tverrfaglige temaene. De ser tydelige koblinger til faget og muligheter for samarbeid tverrfaglig. De presiserer at «det hadde vært gøy om kroppsøvfaget hadde fått plass på lik linje med de andre fagene». Dette kan indikere at kroppsøvingslærere ikke opplever at faget har, eller er gitt, like mye mening som de andre fagene på skolen. Dette understøttes av analysen av dokumenter, der kroppsøving totalt, i de fire dokumentene, er nevnt færre ganger enn eksempelvis matematikk er nevnt i hvert av de samme dokumentene. Her kritiserer Østern et al. (2019) Ludvigsen-utvalget slagside mot kognitiv læringsteori. Læring på andre måter, som gjennom kropp, er ikke gitt et fokus i dokumentene. Det ser vi også i teorien og skillet. Fysisk aktivitet er ofte presentert som et middel for å oppnå noe annet med mer verdi. Status som i gitt verdi, prioritering og som i anerkjennelse av at kroppslig læring har et meningsfullt og likeverdig bidrag inn i en større helhet, er altså en særlig utfordring for kroppsøvingslærere i sitt arbeid med implementeringen.

Her er det også et behov for noen begrepsavklaringer. Covid-19 har gjort at forarbeidet til implementeringsprosessen for medforskerne er satt tilbake noen hakk. Pandemien har trolig skapt disse utfordringene på andre skoler enn hos mine medforskere. Det som blir tydelig, er et behov for avklaring og dekonstruering av de tverrfaglige temaene.





## 7 Avslutning og oppsummering

Denne oppgaven ble skrevet med hensikt å svare på problemstillingen, «Hvordan forstå kroppslig (dybde) læring og de tverrfaglige temaene i kroppsøvingfaget på ungdomskolen?»

Denne oppgaven har forsøkt å synliggjøre hvordan dybdelæring og kroppslig læring relatert til hverandre. I performativ læring blir kroppslig læring forstått som en forutsetning for dybdelæring. Dybdelæring og kompetansebegrepet er vanskelig å skille, og dokumentanalysen viser til funn der begge disse er tett knyttet opp mot literacybegrepet. Jeg foreslår Whiteheads (2010) physical literacy throughout lifecourse som et forslag til å binde sammen kroppslig læring og de tverrfaglige temaene. Physical literacy er avhengig av kognitiv kunnskap, ferdighetskunnskap og holdninger. Dette oppleves som en mulighet til å bevare fagets egenart, tydeliggjøre fagets kjerne og å åpne opp for flere muligheter knyttet til arbeid med de tverrfaglige temaene.

Ved å bruke physical literacy, har man et utgangspunkt for å skape en felles forståelse i møte med de samfunnsaktuelle utfordringene. Dette forutsetter at kroppsøvingslærerne får tid til å gå i dybden på begrepet, slik at de kan reflektere både alene og sammen. Et tydelig eksempel på at mening skapes gjennom refleksjon og diskusjon, er en av mine medforskeres vending fra at kroppsøving ikke har så mye å bidra med til demokrati og medborgerskap, til å avslutte med en ny og endret forståelse, der kroppsøving har mye å bidra med til dette temaet.

Kirks tre scenarioer for kroppsøvingfagets fremtid er fortsatt høyst aktuelle med LK20. Det som vil være avgjørende er hvordan læreplanen blir oppfattet. Covid-19 har satt prosessen på vent, så da er min oppfordring til kroppsøvingslærerne enda sterkere. Dette må vies tid og fokus, så kan det realisere Kirks (2010) scenario om en radikal reform som styrker faget.

Det vil være interessant om noen forsker på hvordan LK 20 har blitt implementert. Hvordan ser den erfarte læreplanen LK20 ut i fremtiden?



## 8 Bibliografi

- Brattenborg, S., og Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1 (Forskningsprosjektet ARK)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., og Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - bedre læring*. Kristiansand: Oxford research AS / Utdanningsdirektoratet.
- Gonsholt, S. V. (2004). Skruhjerne. *Dagbladet*.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige Metoder (2. utg.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.
- Kleven, T. A., og Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, Mars 18). *Nye lærerplaner for bedre læring i fremtidens skole [Pressemelding]*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 155-166.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative metoder - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rahkola, M., og Nilsen, L. (2019). *Dybdelæring - fra begrep og metode, til læringssyn*. Tromsø: Norges Arktiske Universitet.
- Skauge, M. (2019). *Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet*. *Idrettsforum*. Hentet fra <https://idrettsforum.org/forumbloggen/kroppsoving-er-noe-mer-enn-fysisk-aktivitet-om-kroppsoving-i-fremtidsskolen/>
- Stray, J. H. (2018). *Skolens samfunnsmandat*. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Sæther, A. K. (2017, 6 15). *Ny generell del: Her er våre innspill*. Hentet fra [utdanningsforbundet.no](https://www.utdanningsforbundet.no):  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/ny-generell-del-her-er-var-innspill>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Traavik, H., Hallås, O., og Ørvig, A. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 13). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Vinje, E. E., og Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm akademiske .
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - design and methods*. USA: Sage Publications.

Østerlie, O. (2020). *Flipped learning in physical education: A gateway to motivation and (deep) learning (Doktoravhandling)*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2649972>

Østern, T. P., Dahl, T., Stømme, A., Petersen, J., Østern, A.-L., og Selander, S. (2019). *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetforlaget.

# Vedlegg 1

Vedlegg 1: <Informasjonsskriv>

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Fagfornyelsen – kroppsøving og de tverrfaglige temaene”?*

#### Henvendelse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke følgende:

Hvordan kroppsøving kan ha en rolle i skolenes arbeid med de tverrfaglige temaene, og om de tverrfaglige temaene kan være med på å styrke kroppsøving som fag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

*Formålet med prosjektet er å se på hvordan kroppsøving kan ha en rolle i skolenes arbeid med de tverrfaglige temaene, og om de tverrfaglige temaene kan være med på å styrke kroppsøving som et fag i et ledd for elever å bli gode samfunnsborgere. Hvordan ser kroppsøvingslærere for seg tilnærmingen til de tverrfaglige temaene gjennom kroppsøvingsfaget?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Masteravhandlingen skrives av Stein Kjetil Gimre i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge, med Åsve Murtnes som veileder.*

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

*Jeg ønsker å gjøre intervjuer av kroppsøvingslærere som har jobbet med den nåværende læreplanen, og som også skal jobbe med Fagfornyelsen i fremtiden. Jeg har sendt henvendelse til skoler i Folloområdet. Jeg ønsker å intervju tre kroppsøvingslærere fra ulike skoler.*

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

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det blir gjort et dybdeintervju av deg. Intervjuet vil vare omtrent en halv time.*

- *Ettersom det er Koronatid nå, ønsker jeg å gjennomføre intervjuene på Skype eller i Teams. Intervjuene vil da bli tatt opp og brukt i arbeidet med analyse, og slettet når oppgaven er levert og vurdert.*
- *Du vil også få mulighet til å komme med korreksjoner når jeg har gjort om intervjuet om til skriftlig format.*

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- *Det er kun jeg, Stein Kjetil Gimre, og veileder, Åsvne Murtnes, som vil ha tilgang på intervjuene som blir gjort. Intervjuene vil først lagres på min kommunale jobbpc, før de føres over og lagres på min bruker i Universitetet i Sørøst-Norge lagringssystem.*

*I avhandlingen vil du være anonym. Det kan være at jeg vil gi noe informasjon (for eksempel hvor lenge informanten har vært i læreryrket, kjønn, alder etc), som kan være identifiserbart. Dette er avhengig av om det er greit for informanten at dette oppgis, ettersom det kan være mulig å identifisere ut i fra dette.*

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

Prosjektet skal etter planen leveres 3. juni, 2020. Når oppgaven er levert og ferdig vurdert, vil informasjonsopplysninger og opptak slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 *Universitetet i Sørøst-Norge* 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:

- *Universitetet i Sørøst-Norge ved Stein Kjetil Gimre, student, eller Åsve Murtnes, veileder.*

- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åsve Murtnes  
Veileder

Stein Kjetil Gimre  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fagfornyelsen – kroppsøving og de tverrfaglige temaene», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes. Dette handler ikke om navn, men om hvor lenge man har stått i arbeid, alder, kjønn eller liknende, som kan være et poeng å få frem i avhandlingen.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3. juni 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2

Vedlegg 2: <Intervjuguide>

# Intervjuguide masteroppgave

### Tverrfaglige temaer i kroppsøvingsfaget

Starte med å se på de første 25 sek av video som en introduksjon om de tverrfaglige temaene.

[https://bibsys.instructure.com/courses/360/pages/om-modul-4-video?module\\_item\\_id=23452](https://bibsys.instructure.com/courses/360/pages/om-modul-4-video?module_item_id=23452).

Som hun sier i videoen, er disse temaene basert på samfunnsaktuelle utfordringer og skal jobbes med i og på tvers av fag. Jeg ønsker å høre med deg som praktiserende kroppsøvlingslær hvordan du forstår disse temaene og hvordan du ser for deg at disse kan jobbes med i kroppsøvlingsfaget. Jeg vil først ta for meg de tre tverrfaglige temaene hver for seg, før vi avslutningsvis ser på det som en helhet.

### Folkehelse og livsmestring

- Hvordan forstår du dette tverrfaglige temaet? Hva legger du i begrepet folkehelse og livsmestring?
  - o Hva kjennetegner at elevene mestrer dette temaet godt (kan godt dele opp og ta for oss folkehelse først, så livsmestring).
- Hvordan tenker du at kroppsøving, slik du praktiserer det nå, er med på elevenes utvikling innenfor dette temaet?
- Hvordan ser du for deg at du kan planlegge undervisningen din i kroppsøvlingsfaget for å fremme dette tverrfaglige temaet?
  - o Innhold og læringsaktiviteter
  - o Målsetninger
  - o Vurderingskriterier og vurderinger

## Demokrati og medborgerskap

- Hvordan forstår du dette tverrfaglige temaet? Hva legger du i begrepet demokrati og medborgerskap?
  - o Hva kjennetegner at elevene mestrer dette temaet godt (kan godt dele opp og ta for oss demokrati først, så medborgerskap).
- Hvordan tenker du at kroppsøving, slik du praktiserer det nå, er med på elevenes utvikling innenfor dette temaet?
- Hvordan ser du for deg at du kan planlegge undervisningen din i kroppsøvfingsfaget for å fremme dette tverrfaglige temaet?
  - o Innhold og læringsaktiviteter
  - o Målsetninger
  - o Vurderingskriterier og vurderinger

## Bærekraftig utvikling

- Hvordan forstår du dette tverrfaglige temaet? Hva legger du i begrepet bærekraftig utvikling?
  - o Hva kjennetegner at elevene mestrer dette temaet godt?
- Hvordan tenker du at kroppsøving, slik du praktiserer det nå, er med på elevenes utvikling innenfor dette temaet?
- Hvordan ser du for deg at du kan planlegge undervisningen din i kroppsøvfingsfaget for å fremme dette tverrfaglige temaet?
  - o Innhold og læringsaktiviteter
  - o Målsetninger
  - o Vurderingskriterier og vurderinger

## Avsluttende tanker om de tverrfaglige temaene og kroppsøvfingsfaget

- Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt å fokusere på de tverrfaglige temaene i din kroppsøvfingspraksis?
- Hvilket utbytte ser du for deg at elevene dine kan ha ved at du fokuserer på de tverrfaglige temaene i planleggingen av kroppsøvfingsundervisningen din.

- Hvilke muligheter og utfordringer ser du for deg at et fokus på de tverrfaglige temaene kan få for din undervisningspraksis?
  - Hver for seg, først muligheter så utfordringer.
- Det er tverrfaglige temaer, på hvilken måte ser du for deg at innføring av disse tverrfaglige temaene kan føre til et samarbeid på tvers av fag?
- Hva mener du må til for at din skole skal få til et godt fokus og en god implementering av de tverrfaglige temaene?

# Vedlegg 3

Vedlegg 3: <Meldeskjema for behandling av personopplysninger>

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kroppsøving og Fagfornyelsen

### Referansenummer

204590

### Registrert

08.01.2019 av Stein Kjetil Gimre - 106525@student.usn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åsve Murtnes, asve.murtnes@usn.no, tlf: 35026390

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Stein Kjetil Gimre, steink89@gmail.com, tlf: 92649642

### Prosjektperiode

01.09.2018 - 03.06.2020

---

### Status

20.05.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

#### 20.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.04.2020.

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 20.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at Skype og Microsoft Teams skal benyttes til å gjennomføre intervjuene. Skype og Microsoft Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Videre vil ikke lederne (opprinnelig utvalg 1) lenger inngå i prosjektet. Det er gjort noen endringer i intervjuguiden til kroppsøvingslærerne.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise A. Haveraaen

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

---