

Magnus Christensen

Kroppslig læring i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres forståelse og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring i kroppsøving.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Dette masterprosjektet har sitt utspring i Fagfornyelsen (LK20) i skolene og innføringen av ny læreplan i kroppsøving, hvor kroppen og kroppslig læring har fått en mer sentral rolle i faget enn i tidligere læreplaner. Samtidig har også kroppsøvingsforskningen dannet bakgrunn for oppgaven, hvor det har vært et forsterket søkelys på kroppslig læring de senere årene.

Denne studien har tatt for seg følgende problemstilling: *Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvingslærere kroppslig læring?* Gjennom denne problemstillingen har jeg undersøkt hvordan kroppsøvingslærere forstår og arbeider pedagogisk og didaktisk med kroppslig læring.

For å undersøke problemstillingen har de kvalitative metodene kvalitativt intervju og deltagende observasjon, blitt tatt i bruk. Det ble gjennomført til sammen fire intervjuer og to observasjoner av to kroppsøvingslærere ved en ungdomsskole i Oslo. I prosjektet har jeg benyttet en temabasert analyse, hvor teoretiske dimensjoner fra Maurice Merleau-Ponty og John Dewey, samt tidligere forskning, har bidratt til å belyse deltakernes oppfattelser og undervisningspraksis.

Studiens funn tyder på at kroppslig læring er mangfoldig og komplekst, og består av flere ulike dimensjoner som er gjennomgående for forståelse av begrepet og pedagogisk og didaktisk praksis. I oppgaven presenteres og diskuteres seks ulike dimensjoner, som har blitt identifisert gjennom oppgavens teoretiske rammeverk og det empiriske materialet: *Bevegelse i kroppslig læring, læring i kroppslig læring, utforsking av bevegelser, det individuelle perspektivet, refleksjon rundt kroppslige erfaringer og kroppslig læring foregår hele tiden.*

På bakgrunn av at kroppslig læring er et mangfoldig og komplekst fenomen, uten en entydig definisjon, vil kroppsøvingslærere forstå og arbeide med det på ulike måter. Til tross for dette gir allikevel studien en indikasjon på at det allerede er noe som forekommer hos elevene og i lærernes undervisningspraksis.

Nøkkelord: Kroppsøving, kroppslig læring, fagfornyelsen, Merleau-Ponty, Dewey

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	7
1.2 <i>Oppgavens kontekst og tema</i>	8
1.3 <i>Prosjektets relevans</i>	10
1.4 <i>Problemstilling</i>	11
1.4.1 <i>Analytiske fokuspunkter</i>	12
1.5 <i>Oppgavens struktur</i>	13
2. Kunnskapsstatus	14
2.1 <i>Litteratursøk</i>	14
2.2 <i>Tidligere forskning</i>	15
2.3 <i>Kunnskapshull</i>	20
3. Teoretisk rammeverk	21
3.1 <i>Kroppslig læring</i>	22
3.1.1 <i>Introduksjon til kroppslig læring</i>	22
3.1.2 <i>Perspektiver ved kroppslig læring</i>	23
3.2 <i>Fenomenologi</i>	25
3.2.1 <i>Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi</i>	26
3.3 <i>Erfaring</i>	30
3.3.1 <i>John Dewey – «learning by doing and reflection»</i>	31
3.4 <i>Øving</i>	35
3.5 <i>Oppsummering av teori</i>	36
4. Metode	38
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	38
4.1.1 <i>Forskerens rolle og forforståelse</i>	39
4.2 <i>Kvalitativ metode</i>	41
4.2.1 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	41
4.2.2 <i>Deltagende observasjon</i>	42
4.3 <i>Datainnsamling</i>	43
4.3.1 <i>Utvalg</i>	45
4.3.2 <i>Rekruttering av deltakere</i>	45
4.3.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	47
4.3.4 <i>Gjennomføring av deltagende observasjon</i>	48
4.4 <i>Analyse og tolkning</i>	50
4.4.1 <i>Transkribering og koding av intervju</i>	50
4.4.2 <i>Behandling av feltnotater</i>	51
4.4.3 <i>Å analysere og tolke</i>	52
4.5 <i>Forskningens kvalitet</i>	54
4.5.1 <i>Validitet</i>	55
4.5.2 <i>Reliabilitet</i>	56
4.5.3 <i>Overførbarhet</i>	57

4.6	<i>Etiske vurderinger</i>	59
4.6.1	Formell godkjenning av forskningsprosjektet	60
4.6.2	Informert samtykke	61
4.6.3	Anonymisering og konfidensialitet	62
4.6.4	Konsekvenser	62
4.6.5	Etiske dilemmaer	63
5.	Resultater og diskusjon	65
5.1	<i>Presentasjon av utvalget</i>	65
5.1.2	Kjetil	65
5.1.3	Henriette	66
5.2	«Jeg tenker først på bevegelse»	66
5.3	«Det handler om å lære»	70
5.4	«Det skjer jo ofte også mye utforskning i fullt kaos da»	73
5.5	«Det er en veldig individuell opplevelse»	77
5.6	«Det skjer mye med hodene deres når de får spørsmål om hvordan de beveger seg»	82
5.7	«Kroppslig læring går igjen i de aller fleste aktiviteter vi driver med»	87
6.	Oppsummering	90
6.1	Studiens funn	91
6.2	Studiens begrensninger	93
6.3	Veien videre	94
	Referanser	96
	Vedlegg	101

Forord

Når jeg skriver dette betyr det at det mest utfordrende året mitt noensinne, går mot slutten. Det har vært et år som har gått i berg- og dalbane, men aller mest dalbane. Koronapandemien har lagt store begrensninger på livene våres det siste året. For min egen del har dette betydd både hjemmestudier, hjemmekontor i forbindelse med arbeid som kroppsøvlingslærer, og sterkt begrenset sosial omgang. Faktisk er hele denne oppgaven utarbeidet uten at jeg har vært på NIH én eneste dag, eller møtt veilederen min fysisk. All veiledning har i stedet foregått via digitale plattformer. I tillegg har dette året blant annet bydd på permittering fra deltidsjobb, personlig opplevelse ved å bli smittet av koronaviruset med påfølgende ettervirkninger, og innkallelse til ekstraordinær tjeneste som Heimevernssoldat to ganger. Arbeidet med dette prosjektet har derfor blitt sterkt påvirket av pandemien.

Men det går mot lysere tider, i flere betydninger, og denne oppgaven markerer avslutningen av en til sammen syv års lang studenttilværelse, hvorav fem år ved NIH. Samtidig markerer oppgaven overgangen til et nytt kapittel i livet, som jeg ser på som litt skummelt, men også som en spennende utfordring. Reisen har vært lang og krevende, men når jeg ser tilbake på alt jeg har lært, alle menneskene jeg har møtt, alle opplevelser jeg har fått og erfaringer som jeg har tatt med meg, ville jeg aldri vært foruten. Jeg sitter igjen med masse verdifull kunnskap og kompetanse, både om fagene jeg har studert og om meg selv, som jeg garantert vil ta med meg videre i livet.

Jeg hadde derimot aldri klart å gå gjennom denne reisen uten å ha mange gode mennesker rundt meg. Mest av alle fortjener min forlovede og kjæreste gjennom disse årene, Stine, er veldig stor takk. Jeg er evig takknemlig for at du har holdt ut med meg i denne perioden, og jeg lover å bruke mindre tid ved kjøkkenbordet om kveldene fremover. Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Kenneth Aggerholm. Selv om vi aldri har møttes fysisk, har du vært en god støtte å ha det siste året, og du har hjulpet meg med å ta ut kursen for oppgaven, og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke «Henriette» og «Kjetil», som med stort engasjement stilte opp som deltakere i studien. Uten dere, hadde ikke prosjektet latt seg gjennomføre. Til slutt må jeg også takke alle medstudenter og forelesere jeg har møtt på denne reisen.

1. Innledning

I denne masteroppgaven tar jeg for meg temaet om kroppslig læring i kroppsøving, hvor jeg undersøker kroppsøvingslæreres forståelse og praksis rundt kroppslig læring.

Oppgaven er et bidrag til det utdanningsvitenskapelige feltet, som er en del av samfunns- og humanvitenskapen, og har en kvalitativ tilnærming for innhenting og tolkning av data. Denne innledningen gir et innblikk til prosjektets bakgrunn og oppgavens kontekst og tema, i tillegg til at oppgavens problemstilling vil bli presentert og begrunnet, og oppgavens struktur vil bli redegjort for.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Dette masterprosjektet har sitt utspring i Fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøving, som ble innført høsten 2020, hvor kroppen og kroppslig læring har fått en mer sentral rolle i faget enn i tidligere læreplaner. I tillegg har prosjektet også bakgrunn i kroppsøvingsforskningen, som har hatt et forsterket søkelys på kroppslig læring de senere årene. Som kroppsøvingslærer og masterstudent i kroppsøving opplever jeg i stor grad at kroppslig læring allikevel er et fenomen som ikke tilegnes spesielt mye oppmerksomhet knyttet til praktiseringen av faget. Dette kan føre til at kroppen som subjekt for læring blir ignorert og som videre kan føre til at det ikke gis rom for kroppslige læringsprosesser i undervisning og vurdering i faget (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 278; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14; Aggerholm & Standal, 2021, s. 75). Dette danner også noe av bakgrunnen min for å undersøke temaet nærmere.

I dette prosjektet undersøker jeg derfor hvordan kroppslig læring som fenomen og begrep oppfattes og undervises av kroppsøvingslærere, som kan bidra til å kaste lys på forståelsen av kroppslig læring i læreplanen i kroppsøving. Hensikten med prosjektet er å være et bidrag til videre utvikling og forståelse av det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet med kroppslig læring i kroppsøving, og de pedagogiske implikasjonene som følger av dette, ved å belyse didaktiske og pedagogiske perspektiver av fenomenet.

Gjennom det første året på masterstudiet tilegnet jeg meg mye ny kunnskap og fattet tidlig på studiet en interesse for kroppslig læring. Jeg har forsøkt å reflektere rundt

hvorfor jeg fattet interesse for nettopp dette temaet, og så lenge jeg kan huske har jeg vært en person som elsker å være i bevegelse og utforske og lære nye bevegelser og teknikker, og oppdage nye steder, veier og stier. Hele tiden har en kroppslig oppmerksomhet vært et fundamentalt utgangspunkt for slik utforskning. Bakgrunnen for dette kan nok i stor grad tilskrives interessen for utholdenhetsaktiviteter ute i naturen, som langrenn, sykling og løping, som ansees som teknikk-intensive aktiviteter og som krever en kroppslig oppmerksomhet og -utforskning for å lære seg og utvikle teknikkene (Barker, Bergentoft, & Nyberg, 2017, s. 430). Bakgrunnen for å undersøke kroppslig læring i kroppsøving baserer seg dermed på min personlige bakgrunn og erfaringer, min rolle som masterstudent i kroppsøving og pedagogikk og muligheten for å styrke min kompetanse som kroppsøvingslærer.

1.2 Oppgavens kontekst og tema

Gjennom *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæring* pkt. 2.1 *Sosial læring og utvikling* kommer det tydelig frem at perspektiver om sosiokulturell læring preger og skal vektlegges i undervisning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse perspektivene vektlegger de sosiale prosessene og samhandling mellom mennesker i læringsprosesser, hvor kunnskap og ferdigheter utvikles gjennom interaksjon med andre. I tillegg fremheves *dybdelæring* i Mld. St. 28 (2015-2016, s. 7) som et sentralt prinsipp for arbeidet med fagfornyelsen, noe Ohlsson (2011, s. vii) og Gilje, Landfald, og Ludvigsen (2018), hevder at knytter seg til kognitive læringsperspektiver. Prinsippet om dybdelæring operasjonaliseres og uttrykkes videre gjennom fagenes kjerneelementer. Kognitive læringssyn setter søkelys på tankevirksomhet og hvordan individer responderer på ytre stimuli og bearbeider dette til informasjon, og videre hvordan dette organiseres i individenes erfaringer og tankevirksomhet (Aggerholm, 2021, s. 120).

Gjennom egen erfaring som kroppsøvingslærer og masterstudent i kroppsøving, opplever jeg at dagens skole og disse læringsperspektivene i stor grad derimot ikke betrakter kroppens rolle og betydning i undervisning og læring, slik at elevenes kropper ikke blir integrert som sentrale i læringsprosesser i faget. I kroppsøvingsfaget i skolen er det av stor betydning at vi nettopp betrakter og har et reflektert forhold til kroppens rolle i læringsprosesser, ettersom kroppsøving er et kropps-koblet fag, hvor kroppen er sterkt

koblet til undervisning og læring. For hvordan kan vi lære noe uten å bruke kroppen vår i kroppsøving?

Kroppsøving er et fag med lang historie, hvor det til alle tider har rådet ulike begrunnelser for legitimeringen av faget. Faget har de senere årene vært utsatt for sterk kritikk for å være instrumentelt, gjennom å være aktivitetspreget og idrettsrettet, og mange legger også en helsemessig begrunnelse for legitimeringen for faget (Ommundsen, 2008, s. 194-195). Gjennom slike begrunnelser blir faget redusert til nytte for andre formål, slik at det mister sin egenverdi. Gjennom den nye læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) skal faget bli et mindre idrettsrettet fag, og elevene skal i stedet oppleve et mer dannelsesrettet fag med mer variert innhold, hvor det gis større muligheter for utforskning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det står uttrykt i *fagrelevans og sentrale verdier* at «faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), som fremhever læring både *om* kroppen og *med* kroppen. Noe som er helt nytt med de nye læreplanene er innføringen av *kjerneelementer*, som beskriver de mest sentrale delene av hva elevene skal lære og hva undervisningen skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I kroppsøving har nettopp *Bevegelse og kroppslig læring* fått status som ett av tre kjerneelementer i faget, hvor elevene blant annet «skal bli kjent med å være i bevegelse (...) ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I tillegg står det beskrevet at kroppslig læring omhandler «utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Samtidig beskrives også kroppslig læring som «grunnleggende for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Disse utdanningspolitiske dokumentene med et tydelig fokus på kroppslig læring, fremhever dermed en økt betydning av kroppens rolle og betydning i læringsprosesser i kroppsøvingsfaget. Samtidig har også kroppsøvingsforskningen de senere årene hatt økende oppmerksomhet på kroppslig læring. Mye av forskningsinteressen rundt kroppslig læring tar utgangspunkt i diskusjoner rundt hva faget skal bidra med og hvilken retning det skal ta i fremtiden. Forskningsinteressen rundt kroppslig læring i kroppsøving, har først og fremst vært gjeldende i internasjonal forskningssammenheng.

Det er først de siste årene at fenomenet har fått økt oppmerksomhet innen norsk kroppsøvningsforskning, og i en norsk sammenheng er det derfor fortsatt en del hull i forskningen.

Til tross for det økte fokuset på kroppens rolle og betydning i læringsprosesser, både i læreplanen i kroppsøving og i kroppsøvningsforskningen, opplever jeg at det fortsatt ikke tilegnes spesielt mye oppmerksomhet knyttet til praktiseringen av faget, som kan gjøre at kroppslige læringsprosesser ignoreres i undervisning og vurdering. Dette fører til at en sentral og stor del av læringen i faget ikke tas hensyn til eller blir tatt med i vurderingen av elevene, ettersom det ikke gis rom for sentrale elementer i dannelsesprosessen som bl.a. kroppslige erfaringer (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14).

Som profesjonsutøvere arbeider lærere i spenningsfeltet mellom politikk og praksis, mellom politiske styringsdokumenter og læreplaner, og undervisning og vurdering av elever. Lærerne står dermed med ett bein i hver leir, hvor det på den ene siden eksisterer politiske føringer som legger formelle forventninger rundt hva undervisningen skal inneholde og hva elevene skal lære, samtidig som læreren også skal utføre sin profesjon som lærer i praksis. Dette spenningsfeltet byr på en del utfordringer knyttet til utøvelsen av lærerprofesjonen, og det er nettopp her mange lærere føler at de kommer til kort. Ettersom det er en krevende jobb å ivareta alle de formelle forventningene og samtidig være en inkluderende og omsorgsfull lærer ved å utføre jobben i praksis fullt ut.

1.3 Prosjektets relevans

Med bakgrunn i spenningsfeltet mellom politikk og praksis og den økte oppmerksomheten på kroppslig læring i læreplanen og i kroppsøvningsforskningen, undersøker jeg derfor i dette prosjektet kroppsøvningslæreres forståelse og praksis rundt kroppslig læring som fenomen og begrep. Med dette prosjektet ønsker jeg å bidra til utvikling av forståelse av pedagogisk arbeid, og implikasjoner med kroppslig læring i undervisning og vurdering i kroppsøving. I tillegg håper jeg prosjektet kan være et bidrag til å redusere avstanden og knytte bånd mellom politikk og praksis, som gjør arbeidet i spenningsfeltet mer overkommelig for kroppsøvningslæreren.

Relevansen av dette prosjektet kan sees i lys av statusen kroppslig læring har fått i den nye læreplanen i kroppsøving og den økende interessen i kroppsøvningsforskningen. I en

norsk kontekst er det blitt utført lite forskning på dette området tidligere, og prosjektet vil derfor kunne være av interesse for kroppsøvingsforskningsfeltet i Norge. Hvordan kroppslig læring oppfattes og undervises av kroppsøvingslærerne, vil kunne være av interesse for forskerne, med tanke på å gjøre videre forskning mer praksisnær og begripelig for lærerne, som forventes å være oppdatert på forskning og anvende en forskningsbasert tilnærming i sin praksis.

Det ligger også en praktisk interesse i dette prosjektet hos kroppsøvingslærere, som vil kunne ha interesse av å tilegne seg kunnskap om kroppslig læring i kroppsøvingskontekster, ettersom det eksisterer formelle forventninger rundt dette etter innføringen av den nye læreplanen i kroppsøving. I lys av den økende forskningsinteressen og statusen til kroppslig læring i læreplanen, vil disse lærerne også ha interesse av dette på en måte som gjør at de kan utvide sin kunnskapshorison, utvikle sin praksisforståelse og pedagogiske arbeid med kroppslig læring, for å styrke sin profesjon som kroppsøvingslærer. Prosjektet har forhåpentligvis også en viss samfunnsmessig relevans, gjennom å være et bidrag i utviklingen av kroppsøving til et mer dannelsesrettet og variert fag, som alle elever finner glede og nytte av å delta i.

1.4 Problemstilling

Det ligger en relevant faglig og praktisk interesse i å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse av kroppslig læring i læreplanen, og deres arbeid med kroppslig læring i undervisning. Dette er også et område innen kroppsøvingsforskningen vi har lite kunnskap om fra tidligere. I dette prosjektet undersøker jeg derfor kroppsøvingslæreres oppfatninger og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring, gjennom en kvalitativ tilnærming.

Med bakgrunn i oppgavens kontekst og tema, samt for å kunne gå metodisk til verks for å undersøke problemområdet har jeg utarbeidet en problemstilling som jeg undersøker og besvarer i denne oppgaven.

Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvingslærere kroppslig læring?

Dette prosjektet har dermed en relativt åpen tilnærming til problemstillingen, som på grunn av et lite forskningsfelt og få tidligere studier, bevisst ikke er avgrenset til stor grad. I stedet for å avgrense den, fokuserer jeg på å innhente kroppsøvingslæreres forståelse og praksis rundt kroppslig læring. Intensjonen med studien er å være et bidrag til utviklingen av forståelse av pedagogisk arbeid og implikasjoner med kroppslig læring i undervisning og vurdering i kroppsøving. I tillegg til å forenkle kroppsøvingslærernes arbeid i spenningsfeltet mellom praksis og politikk knyttet til kroppslig læring, og belyse kroppslig læring-begrepet i læreplanen. Problemstillingen fungerer også som forskningsspørsmål i denne oppgaven, og vil bli nærmere konkretisert og brutt ned i metodekapittelet under avsnittet «Datainnsamling», for å forenkle arbeidet rundt innsamling av data.

1.4.1 Analytiske fokuspunkter

Om kroppslig læring skal få en sentral plass i kroppsøvingslærernes undervisningspraksis, kan undervisning som danner grunnlag i elevenes kroppslige erfaringer, og som interesserer seg for elevens livsverden, være et sentralt aspekt for bidrag til kroppslig læring. I den nylige studien til Aartun, Walseth, Standal & Kirk (2020, s. 1) gjennomførte forfatterne en litteraturgjennomgang, hvor de undersøkte hva som karakteriserer empirisk forskning på pedagogikker innenfor kroppslig læring i kroppsøving, og hvilke implikasjoner dette har for undervisning og læring i faget. Basert på tematiske analyser av de inkluderte studiene, var det to temaer som fremstod som sentrale i litteraturen: Muliggjøring av kritisk refleksjon hos elevene, og utforskning av (nye) bevegelser (Aartun et al., 2020, s. 4-7).

I sitt bidrag til seminaret *Rethinking Physical Education for the Future: Dimensions of Bodily Teaching and Learning* som ble holdt på NIH 22.09.2020 påpeker Øyvind Standal (2020) at kroppslig læring ikke er koblet mot noen spesifikke bevegelsesaktiviteter. Til tross for dette fant Borgen & Engelsrud (2020, s. 10) i sin studie, hvor de analyserte språkbruken i den nye læreplanen i kroppsøving, ut at kroppslig læring formuleres som noe hvor innholdet defineres av de ulike aktivitetene som fremheves i beskrivelsen av kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring». Med bakgrunn i dette kommer det frem at det eksisterer ulike forståelser av kroppslig læring som teoretisk begrep og kroppslig læring som begrep i læreplanen i kroppsøving.

I lys av funnene til Borgen & Engelsrud (2020, s. 10) og Aartun et al. (2020, s. 4-7), tematiserer Standal (2020) tre ulike konsepter for kroppslig læring i kroppsøving; kroppslig læring som teoretisk begrep, som begrep i fagplaner, og som praktisk metodisk fenomen i undervisning.

Funnene fra studien til Aartun et al. (2020, s. 4-7), samt Standal (2020) sine anbefalinger og artiklene fra litteraturgjennomgangen, danner bakgrunn for noen analytiske fokuspunkter for datainnsamlingen i denne oppgaven. Disse analytiske fokuspunktene danner grunnlag for innhenting av relevant informasjon for å besvare oppgavens problemstilling, og for videre analyser og diskusjon av aktuelle funn.

1.5 Oppgavens struktur

Nå har jeg presentert et sammendrag av prosjektet og et forord til oppgaven, og har samtidig gitt en innledning til prosjektet. I neste kapittel i oppgaven presenterer og oppsummerer jeg dagens kunnskapsstatus på temaet «kroppslig læring i kroppsøving», hvor jeg går inn på relevant forskning og drøfter denne, for å si noe om dagens kunnskap på feltet og avdekke eventuelle kunnskapshull. Deretter, i kapittel tre, presenterer og redegjør jeg for hvilken forståelse og det teoretiske rammeverket som jeg tar med meg inn i oppgaven, som jeg senere bruker for å belyse og analysere funnene i denne studien. Videre i kapittel fire beskriver jeg studiens vitenskapelige og metodiske tilnærming og fremgangsmåte, samt vurderer forskningens kvalitet og etiske utfordringer. I kapittel fem presenterer jeg og diskuterer studiens funn opp mot forståelsen og det teoretiske rammeverket for oppgaven og tidligere forskning. I det sjette og avsluttende kapittelet oppsummerer jeg studiens funn og drøfter studiens begrensninger, før jeg avslutningsvis tematiserer veien for videre forskning på området.

2. Kunnskapsstatus

I denne delen av oppgaven presenterer og oppsummerer jeg dagens kunnskapsstatus på temaet «kroppslig læring i kroppsøving». Som nevnt innledningsvis har kroppslig læring fått et økt fokus i internasjonal kroppsøvningsforskning det siste tiåret, men det er først de aller siste årene vi kan se en økende interesse i en norsk kroppsøvningsforsknings-kontekst. Det eksisterer derfor en del hull i forskningen i dag, spesielt i en norsk sammenheng. Mange av studiene innenfor forskningsområdet setter søkelyset på kroppslig lærings bidrag i kroppsøving, perspektiver på kropp i kroppsøving og tilegning av kroppslige erfaringer og kroppslig utforskning i faget. Det er derimot få, om noen, studier som har undersøkt hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og underviser kroppslig læring.

I dette kapittelet gir jeg derfor en oversikt over hva vi gjennom forskningen vet om kroppslig læring og kroppslige erfaringer i kroppsøving. Jeg trekker frem relevant litteratur, oppsummerer og drøfter denne, for å gi en oversikt over dagens kunnskapsstatus på feltet og kartlegge eventuelle kunnskapshull.

2.1 Litteratursøk

Kroppslig læring er ikke et fenomen som er unikt for kroppsøvningsfeltet, og er et tema det etter hvert er forsket og skrevet en god del om i ulike forskningsmiljøer, bla. psykologi og filosofi, men det er innen pedagogikk og skoleforskning hovedvekten av forskningen på temaet ligger. I tillegg er det forsket på kroppslig læring og kroppslige erfaringer i mange ulike bevegelseskontekster, deriblant idrett, men i denne kunnskapsgjennomgangen forholder jeg meg kun til forskning som tar for seg kroppsøving som bevegelseskontekst.

For å finne relevant forskning på temaet gjennomførte jeg elektronisk litteratursøk. Jeg benyttet meg av databasene Oria, SPORTDiscus og Web of Science, ettersom disse er rettet mot kroppsøvningsfeltet. For å treffe på både norsk og internasjonal forskning, ble det utført søk med både norske og engelske søkeord. Ettersom SPORTDiscus og Web of Science er internasjonale databaser anvendte jeg kun engelske søkeord i disse, mens i Oria anvendte jeg også norske søkeord, i tillegg til de engelske. Til det norske søket på Oria brukte jeg søkeordene «kroppslig*», «læring*», «erfar*» og «kroppsøving*» og til

de engelske søkene benyttet jeg følgende søkeord: «physical educat*», «bodily learning» «embod*», «learn*» og «experience*». Disse søkeordene ble anvendt med utgangspunkt i problemstillingen min. Søkeordene ble benyttet i ulike kombinasjoner for å avdekke flest mulige studier, men «kroppsøving*» eller «physical educat*» var til stede i alle søkene.

Etter å ha anvendt disse søkeordene i ulike kombinasjoner hos de nevnte databasene, endte jeg opp med flere tusen treff. For å avgrense og spesifisere søket, vurderte jeg kun fagfellevurderte artikler, som var på norsk eller engelsk og publisert i de siste ti årene. Videre i prosessen sorterte jeg ut artiklene ved å raskt vurdere overskrifter og sammendrag til de artiklene som tilsynelatende virket med relevante. For at artiklene skulle være relevante, måtte de også ta for seg kroppsøving som bevegelseskontekst, og ikke bare nevne kroppsøving i teksten. Etter denne sorteringen satt jeg igjen med 14 artikler, som oppfylte kriteriene og som ble lest i fulltekst. Etter gjennomlesing ble seks av disse sortert ut med bakgrunn i deres bidrag til denne litteraturgjennomgangen og på grunn av gjennomgangens omfang. Til slutt satt jeg igjen med 8 artikler som ble med i litteraturgjennomgangen.

2.2 Tidligere forskning

Kroppen har en helt sentral rolle i kroppslig læring, ifølge Moen & Rugseth (2018, s. 155) og Standal (2019; 2015, s. 41). Samtidig fremhever disse forfatterne at kunnskap om kroppen og det kroppslige er et viktig kunnskapsobjekt i kroppsøvingsfaget (Moen & Rugseth, 2018, s. 155; Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41). Larson (2014, s. 639) og Moen & Rugseth (2018, s. 155) trekker også frem viktigheten av at kroppsøvingslærere har et reflektert forhold til hvilke perspektiver på kroppen som implementeres og praktiseres i undervisningen.

Moen & Rugseth (2018, s. 163) peker i sin artikkel på at den kunnskapen og de perspektivene lærere og elever har om kroppen, danner bakgrunn i fagets diskurser, hvor en militærdiskurs og idrettsdiskurs tidligere var rådende, og hvor helse- og aktivitetsdiskursen har preget faget de senere årene. I artikkelen sin presenterer Larsson (2014, s. 638) begrepet «Den materielle kroppen» som et perspektiv på kroppen, som beskriver den som et fenomen som produseres av det sosiale og ulike diskurser. Blant

annet viser Larsson (2014, s. 638) til hvordan kunnskapen som produseres om kroppen blir påvirket av praksiser knyttet til idretts- og kroppsøvingsskontekster. Larsson (2014, s. 642) poengterer i sin artikkel, at det ikke er tilstrekkelig at vi har et sosialkonstruktivistisk eller poststrukturalistisk perspektiv på kroppen, om vi skal forstå hvordan kroppen som fenomen produseres i en kroppsøvingsskontekst. I stedet hevder Larsson (2014, s. 645) at vi må betrakte kroppen som et produkt av mange ulike diskurser.

For å forstå hvordan kroppslige handlinger gir mening for individet, mener Larsson (2014, s. 648) at vi derfor må rette søkelyset mot mekanismene som fremstiller kroppen som objekt og subjekt og videre mot hva som bidrar til en kroppsliggjøring av individet. I artikkelen til Moen & Rugseth (2018, s. 166) presenterer forfatterne to ulike perspektiver om kroppen; kroppen som objekt og kroppen som subjekt. Perspektivene i artikkelen til Moen & Rugseth (2018, s. 166) knytter seg til ulike måter å forstå kroppen på, hvor ulike aspekter ved kroppen tillegges de ulike forståelsene.

Gjennom Moen & Rugseth (2018, s. 158) sin beskrivelse av perspektivet om kroppen som objekt, legges tilegnelse av kroppslige erfaringer og opplevelser og bevegelsenes egenverdi til side, til fordel for utvikling av idrettslige ferdigheter og teknikklæring. Ifølge Moen & Rugseth (2018, s. 157) har denne «å ha en kropp»-forståelsen bakgrunn i et kartesiansk syn, hvor kroppen ansees som separert fra sjelen og det kognitive. Gjennom denne forståelsen, hvor objektivisering av kroppen bidrar til å redusere den til en trenbar gjenstand, påpeker Standal & Aggerholm (2016, s. 277) at den kroppslige læringen i faget blir undertrykt ved at elevene ikke gis tilgang til tilegnelse av positive og meningsfulle erfaringer.

Som en motvekt til en objektiv forståelse av kroppen, trekker Moen & Rugseth (2018, s. 158) frem perspektivet om kroppen som et lærende subjekt, som kan bidra til å øke elevenes tilgang til tilegnelse av positive og meningsfulle erfaringer. Dette kan foregå ved å fremheve betydningen av den kroppslige læringen i faget, gjennom å koble kroppen sammen med læring (Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Dette «å være en kropp»-perspektivet har ifølge Moen & Rugseth (2018, s. 158), utgangspunkt i fenomenologi som en teoretisk ramme for forståelse av det kroppslige subjektet, som bidrar til å fremheve betydningen av kroppslig tilstedeværelse som grunnlag for vår

eksistens i verden. Forståelse av seg selv og andre som kropp er en sentral del av den kroppslige læringen i faget, og Moen & Rugseth (2018, s. 164) og Larsson (2014, s. 645) understreker at dersom elevene skal være kroppslig utforskende kreves det at kroppen ikke forstås som et objekt, men at en forståelse av kroppen som subjekt danner grunnlaget for praksisen knyttet til kroppslig læring i faget.

I tillegg til at ulike perspektiver på kropp er et sentralt tema innen forskningen om kroppslig læring, retter Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 419) og Bergentoft (2020, s. 3) fokuset mot hvordan elever utforsker den kroppslige oppmerksomheten. Funnene fra studien til Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) viser hvordan elever kan søke etter nye kroppslige erfaringer rundt bevegelsen med bakgrunn i tidligere erfaringer, i en utforskende prosess hvor de ikke ennå vet hvilke bevegelser de ønsker å lære seg. Elevene i studien til Bergentoft (2020, s. 4) nyttiggjorde seg i denne prosessen den kroppslige kunnskapen på en ny måte for å lære seg nye og ukjente bevegelser, hvor den kroppslige oppmerksomheten til elevene ble utviklet gjennom samhandling med omgivelsene.

Funnene i Bergentofts studie (2020, s. 9) tyder på at når elevene får anledning til å reflektere, er de i stand til å skille ut viktige deler av bevegelsene i en kroppslig utforskende prosess, men at dette avhenger av tidligere kroppslige erfaringer. I sin studie fant Bergentoft (2020, s. 17) også ut at sentralt i utviklingen av elevenes evne til bevegelse, står evnen til kroppslig oppmerksomhet, i tillegg til de tidligere kroppslige erfaringene. Resultatene fra studien til Bergentoft (2020, s. 18) fremhever at en oppmerksomhet på objektet for læring i stedet for selve aktiviteten, i tillegg til undervisning hvor elevene lærer bevegelsene som en helhet, er sentralt i utviklingen av den kroppslige oppmerksomheten til elevene.

I artiklene til Standal & Aggerholm (2016, s. 270) og Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 265) identifiserer forfatterne hvordan tilegnelse av positive og meningsfulle kroppslige erfaringer er sentralt i de kroppslige læringsprosessene i faget, samtidig som de gir elevene anledning til å bli kjent med seg selv som kropp. Standal & Aggerholm (2016, s. 275) anvender i sine analyser John Deweys erfaringsbegrep, og påpeker at slike kroppslige erfaringer har en viss kontinuitet, ved at de bygger på tidligere erfaringer, samtidig som de påvirker kommende erfaringer, parallelt med at den lærende

bearbeider og reviderer disse. I et slikt læringsperspektiv, hvor tilegnelse av positive og meningsfulle kroppslige erfaringer er sentralt, viser Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) i sin studie at læring sees på som en prosess med mål om å tilegne seg mangfoldige handlingstilbøyeligheter.

I sine undersøkelser fant Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 277) ut at elever er i stand til å tilegne seg nye erfaringer, enten gjennom tidligere erfaringer, eller hvor de tilføyer tidligere erfaringer til de nye bevegelsene, for at de nye bevegelsene og erfaringene skal gi mening for subjektet. Disse funnene stemmer overens med funnene i studien til Bergentoft (2020, s. 17) og forståelsen om erfaringenes kontinuitet, som Standal & Aggerholm (2016, s. 275) trekker frem i sin artikkel. Som en konsekvens av funnene sine, fremhever Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 278) hvordan elevenes kroppslige læring blir tilført mening gjennom de kroppslige erfaringene, og at de individuelle erfaringene danner forutsetning for slik meningsfull læring.

I sin konklusjon trekker Maivorsdotter & Lundvall (2009, ss. 277-278) frem hvordan innlæring av nye bevegelser etter hvert blir kroppsliggjorte vaner, og påpeker derfor viktigheten av refleksjon rundt de kroppslige erfaringene. For å unngå at læringen blir fullstendig kroppsliggjort, er dette poenget ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 279), sentralt innen den kroppslige læringen i faget, siden de kroppsliggjorte vanene reduserer elevenes oppmerksomhet til kroppene sine. Standal & Aggerholm (2016, s. 279) viser dermed til at elevene må være oppmerksomme på situasjonen sin, for å kunne identifisere situasjoner hvor å besvare med vanen ikke er tilstrekkelig. For at den kroppslige læringen hos elevene kan bli målrettet anvendt, hevder Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 277) videre at det må forekomme refleksjon for å bevisstgjøre seg denne kunnskapen.

Med bakgrunn i «å ha en kropp»-forståelse, som Moen & Rugseth (2018, s. 158) presenterer, og kroppslig læring som et fremtredende konsept, ønsket Aartun et al., (2020, s. 1) å fremheve undervisnings- og læringsprosesser som forsøker å motvirke metoder som fremmer tradisjonelle og dualistiske perspektiver. For å bidra til dette peker Aartun et al. (2020, s. 4) på muliggjøring av kritisk refleksjon og utforskning av (nye) bevegelser, som sentrale temaer. Gjennom de inkluderte artiklene i studien, fremhever Aartun et al. (2020, s. 4) pedagogisk praksis som utfordrer og legger til rette

for kritisk refleksjon omkring tatt-for-gitte forståelser av helse, kjønn og kroppsideal, som sentralt for å forebygge perspektivene som har dominert forståelsen av kropp i kroppsøvingfaget i mange år. Funnene til Aartun et al. (2020, s. 5) peker samtidig på at det er vanskelig å bevege seg vekk fra en objektivisering av kroppen, ettersom det ikke er tilstrekkelige muligheter for elevene å uttrykke sin kroppslige identitet i faget.

Som et tiltak for å bevege seg i en retning av «å være en kropp»-forståelsen trekker forfatterne frem en forsiktig tilnærming som setter søkelyset på å stille spørsmål rundt hverdagslige forståelser av hva det vil si å ha god helse, etc. (Aartun et al., 2020, s. 5). Samtidig viser de til at elevene må bli forsynt med erfaringer som setter dem i stand til å reflektere rundt disse temaene (Aartun et al., 2020, s. 5). For å forsyne elevene med erfaringer som de kan reflektere kritisk rundt, hevder Aartun et al. (2020, s. 7) at en undervisningspraksis hvor elevene gis anledning til å utforske bevegelser, er sentral ettersom bevegelse er selve kjernen i faget. Gjennom en utforskning av bevegelser får elevene muligheter for å utvikle en kroppslig oppmerksomhet og tilegne seg meningsfulle erfaringer (Aartun et al., 2020, s. 7). Aartun et al. (2020, s. 8) peker på en praksis som bl.a. fokuserer på øving og gir elevene rikelig med tid, som viktig for å gi elevene disse mulighetene, samtidig som aktiviteter som ikke fremmer konkurranse, gir flere elever mulighet for å delta og trives i faget. Gjennom å utforske nye bevegelser ved å anvende slike aktiviteter blir elevene forsynt med muligheter for å utvikle ferdigheter og motivasjon i faget, som kan bidra til at de verdsetter fysisk aktivitet (Aartun, 2020, s. 8).

I forbindelse med innføringen av ny læreplan i kroppsøving, har Borgen & Engelsrud (2020, s. 1) analysert språkbruken i høringsutkastet fra mars 2019 og fra den endelige læreplanen fra november 2019. Borgen & Engelsrud (2020, s. 5) peker på at når kunnskapsobjektet i faget, ikke er et endelig produkt, men omhandler innhold og handling, som f.eks. kroppslig læring, er det et bredt rom for tolkning av operasjonalisering. Som følger av dette må kunnskapsobjektet for kroppslig læring, elevenes bevegelser og handlinger, operasjonaliseres for at det skal kunne vurderes, slik Borgen & Engelsrud (2020, s. 5) hevder. Siden rommet for tolkning er stort, og det er opp til den enkelte kroppsøvingslærer å tolke hva som skal operasjonaliseres og hvordan, vil det dermed være stor forskjell på hva elevene blir vurdert etter, når det ikke er et konkret kunnskapsobjekt undervisningen er rettet mot. Med kjerneelementet

«Bevegelse og kroppslig lærings» inntog i læreplanen, forventes det samtidig at lærerne benytter seg av forståelsen av kjerneelementet når de operasjonaliserer kompetansemålene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 10). En konsekvens av dette blir dermed at lærerne må sette seg godt inn i, og ha et reflektert forhold til kunnskapsobjektet for kroppslig læring, og formidle sin operasjonalisering til elevene, slik at elevene blir klar over hva de vurderes etter.

2.3 Kunnskapshull

Alle de overnevnte studiene har et relativt likt fokus i forskningen, til tross for at de tar for seg ulike aspekter ved kroppslig læring. Til tross for at de er forskjellige av art og metodebruk, anvender flere av dem fenomenologi som teoretisk ramme for forståelsen av kroppslig læring, noe Standal & Aggerholm (2016, s. 279) mener er sentralt dersom kroppsøving skal fortsette å «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil» (Udir, 2019c).

Etter denne kunnskapsgjennomgangen, er det tydelig at kroppslig læring er et komplekst og mangfoldig fenomen, som tar for seg hvordan elevene lærer med og gjennom kroppen i kroppsøving. De fleste studiene innen forskningsfeltet har undersøkt perspektiver på kropp i kroppsøving undervisningen og kroppslige læringsprosesser hos elever i faget. Videre avdekker kunnskapsgjennomgangen at det fortsatt er flere hull i forskningen, både i den nasjonale og internasjonale, rundt hvordan praksisutøverne i faget, lærerne, forstår og arbeider med kroppslig læring i praksis. I sin «leder» peker også Østern & Engelsrud (2019, s. 1) på at det er et behov for mer forskning om kroppslig læring i kroppsøving, spesielt når det kommer til læringsprosesser og undervisningspraksiser knyttet til fenomenet, noe dette prosjektet undersøker nærmere.

Med innføringen av den nye læreplanen i kroppsøving, er det samtidig et behov for å belyse forståelsen av kroppslig læring i læreplanen. Dette masterprosjektet vil i denne sammenhengen være viktig ved å bidra til å tette igjen deler av hullene i kunnskapen rundt fenomenet. Samtidig vil prosjektet kunne avdekke forforståelser og praksiser rundt kroppslig læring, og belyse begrepet slik det kommer frem i læreplanen. Artikkelen fra kunnskapsgjennomgangen danner videre et grunnlag for tolkning og diskusjon i dette prosjektet.

3. Teoretisk rammeverk

Kunnskapsgjennomgangen fra forrige kapittel avdekket at en fenomenologisk forståelse av kroppslig læring er sentral for den videre utviklingen av kroppsøvningsfaget. I tillegg argumenterer også Standal (2015, s. 123) for hvordan fenomenologi forsyner oss med teoretiske perspektiver som kan være nyttige for å analysere bevegelseserfaringer i kroppsøving. Fenomenologien demonstrerer dermed det tette kroppsliggjorte forholdet mellom kroppslig læring som kunnskapsobjekt i faget, og elevenes kroppslige subjektivitet (Standal, 2019). Med utgangspunkt i dagens kunnskapsstatus på feltet hvor en fenomenologisk forståelse av fenomenet står sterkt, anvender jeg i dette masterprosjektet fenomenologi som teoretisk ramme for forståelsen av kroppslig læring.

I dette kapitlet presenterer jeg derfor det teoretiske rammeverket for forståelsen av kroppslig læring i denne oppgaven. De teoretiske perspektivene som jeg trekker frem har som hensikt å koble denne oppgaven med teoretiske perspektiver, samtidig som de også vil bli anvendt for å analysere og tolke datamaterialet i prosjektet. I tillegg har de også som hensikt å utvikle vår forståelse av kroppen, kroppslig læring og erfaringsbegrepet.

Gjennom arbeidet med oppsummeringen av kunnskapsstatusen på forskningsfeltet var det spesielt to teoretiske perspektiver som var fremtredende i forskningen. Dette var Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og pragmatikeren John Dewey sine perspektiver på kroppens påvirkning og signifikans i undervisning og læring. Med bakgrunn i dette, vil jeg derfor anvende disse perspektivene som det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. I tillegg fremstår de som betydningsfulle for forklaring og forståelse av kroppslig læring som en praktisk form for kunnskap.

Før jeg går nærmere inn på de teoretiske perspektivene, gjør jeg rede for den forståelsen av kroppslig læring som jeg anvender i oppgaven. Videre i dette kapitlet redegjør jeg for hva fenomenologi er, før jeg deretter går inn på Maurice Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi. Deretter går jeg inn på erfaringsbegrepet og redegjør for John Dewey sin forståelse av kroppslige erfaringer og erfaringsbasert læring. Til slutt gjør jeg rede for øvningsbegrepet i lys av kroppslig læring.

3.1 Kroppslig læring

Denne forståelsen av kroppslig læring som presenteres her, er den som jeg tar meg inn i oppgaven og som jeg anvender videre i tolkning og analyse, og drøfting, senere i oppgaven.

3.1.1 Introduksjon til kroppslig læring

Som beskrevet i fagets læreplan i *fagrelevans og sentrale verdier* skal faget «bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I kroppsøvningsfaget skal elevene dermed lære om, med, og gjennom kroppene sine i bevegelse (Moen & Rugsteth, 2018, s. 154). Kroppslig læring kan kort beskrives som kroppens involvering i læringsprosesser, altså omhandler det all øving og læring som foregår gjennom kroppen. Kroppslig læring knytter seg til kontekstavhengige og tilpasningsdyktige evner for handlinger, aktiviteter og praksiser som uttrykkes gjennom kroppen i bevegelse, og kan sees på som en form for praktisk kunnskap som er integrert i kroppene våre som uttrykkes gjennom våre handlinger og bevegelser (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jaegher, Pieper, Clénin & Fuchs, 2017, s. 492). Kroppslig læring er dermed et sentralt kunnskapsobjekt i kroppsøvningsfaget, men som ikke kan løsrives fra subjektet (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41).

Kroppslig læring omhandler hele individet og foregår i interaksjon mellom mennesker i sosiale og romlige virkeligheter (De Jaegher et al., 2017, s. 492; Lyngstad, 2017, s. 5, Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Kroppslig læring kommer blant annet til uttrykk gjennom bevegelse og persepsjon både i og mellom mennesker, og mellom mennesker og andre organismer, rom, materialer og de kulturelle og diskursive strukturene vi er en del av (De Jaegher et al., 2017, s. 492; Lyngstad, 2017, s. 5, Merleau-Ponty, 1994, s. 1-3). I en læringskontekst vil lærer og elev bidra med sine subjekter, og dermed blir de som Lyngstad (2017, s. 10) påpeker, parter i et «dynamisk sensorisk-motorisk og affektivt system», hvor den intersubjektive relasjonen mellom lærer og elev forbinder dem gjennom bevegelseshandlinger. Det er med andre ord et komplekst fenomen som tar for seg hvordan disse handlingstilbøyelighetene blir en del av kroppene våre og hvordan disse bearbeides i kroppen og i relasjon til andre.

En styrke med perspektivene om at kroppslig læring sees på som noe kontekstavhengig og uttrykkes gjennom våre vaner, er at kunnskapsobjektet for kroppslig læring kommer til uttrykk avhengig av den aktuelle konteksten, først gjennom kroppslig innsats, og at den i så måte er individuell. En begrensning med en slik forståelse er at læringen i én kontekst, ikke er overførbar til en annen kontekst, i hvert fall ikke i direkte forstand, og at ettersom den ikke kan løsrives fra subjektet ikke utelukkende kan forstås utenifra. Ifølge Lyngstad (2017, s, 13) vil dette kunne by på enkelte utfordringer i læreres tolkningsarbeid i kroppsøvningsundervisningen. Dersom det er slik at kunnskapsobjektet for kroppslig læring er individuelt, vil det også by på utfordringer for lærerne å utforme en undervisnings- og vurderingspraksis som tar hensyn til alle de ulike individenes kroppslige læring.

Gjennom forståelsen av kroppslig læring som presenteres i dette kapittelet forstår vi at det er et fenomen som forekommer og kommer til uttrykk i enhver situasjon vi er en del av, og hvor kroppslig innsats utøves. En begrensning ved en slik forståelse, kan være at ettersom det er såpass «altomfattende» og inkluderer grunnleggende strukturer ved livet, kan kroppslig læring blir for omfattende og «svevende» til å kunne begripe og anvende det i praksis. Slik Østern & Engelsrud (2019, s. 2) også påpeker i sin «leder»: «Det er med andre ord en svært grunnleggende tematikk vi gir oss i kast med».

3.1.2 Perspektiver ved kroppslig læring

Bakgrunnen for hvorfor jeg velger å anvende Merleau-Ponty og Dewey sine teoretiske perspektiver og hvorfor de er relevante sammen for å forstå hva kroppslig læring dreier seg om, er spenningen mellom disse teoriene. Merleau-Pontys fokus på hvordan de kroppslige erfaringene elevene tilegner seg integreres i de subjektive kroppene som kroppslig læring, og Deweys fokus på hvordan aktiv refleksiv tenkning rundt de kroppslige erfaringene er sentralt for utvikling av kroppslig oppmerksomme og refleksive vaner, kan sammen bidra til å skape en helhetlig forståelse av kroppslig læring som fenomen. Det er også i denne spenningen mellom disse at vi finner en pedagogisk relevans, samtidig som spenningen også bidrar til implikasjoner for kroppslig læring i praksis.

I denne oppgaven vil det være nyttig å dra et analytisk skille mellom begrepene *erfaring* og *opplevelse* når vi snakker om kroppslig læring, ettersom disse begrepene i dagligtale har en tendens til å bli anvendt om hverandre. *Erfaring* i denne oppgaven viser til den subjektive kunnskapen, læringen og minnene individer oppnår gjennom de subjektive *opplevelsene* sine. Det er derfor vesentlig å skille mellom den erfaringen som dannes når opplevelsen bearbeides, fra opplevelsen i seg selv som foregår uten noen som helst form for refleksjon. Og nettopp erfaringer og refleksjon er aspekter ved den kroppslige læringen som er sentralt for Merleau-Ponty og Dewey, og som bidrar til spenningen mellom disse perspektivene.

I *Democracy and education* hevder John Dewey (1916, s. 151) at den læringsmessige verdien av *erfaringene* våre ligger i relasjonen mellom det aktive og det passive elementet. Det er i denne relasjonen han hevder at refleksjon forekommer, samtidig som det er en forutsetning for læring (Dewey, 1916, s. 151). Det er nettopp i refleksjonen rundt erfaringene våre, hvor Deweys erfaringsbaserte læring klart skiller seg fra Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, ettersom Merleau-Ponty anser erfaringene som integrert i kroppene. Merleau-Ponty anser kroppen som bærer av erfaring, som gir oss en retning i dagligdagse handlinger, og det er først når det forekommer et brudd på de pre-refleksive vanene, refleksjonen trer til for å endre vår intensjonelle bevissthet (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 191).

Kroppslig læring kan, i lys av Merleau-Pontys forståelse, dermed foregå uten noen form for refleksjon, noe Dewey mener er umulig. I følge Dewey, vil dette føre til at erfaringene og dermed også læringen vil være fullstendig kroppsliggjort, om ingen refleksjon rundt erfaringen finner sted (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277). Som en konsekvens av Deweys forståelse må det forekomme refleksjon for å tilgjengeliggjøre de kroppslige erfaringene og den kroppslige læringen for oss. Refleksjon rundt kroppslige erfaringer er dermed en videre forutsetning om kroppslig læring som en praktisk kunnskapsform hensiktsmessig skal bli utnyttet, ettersom det er i refleksjonen rundt relasjonen mellom det aktive og passive elementet læringen skjer, slik Dewey hevder (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Dewey, 1916, s. 151). Deweys kjente uttrykk «learning by doing» er derfor ikke helt komplett, men i stedet vil uttrykket «learning by doing and reflection» være mer korrekt for en fullstendig beskrivelse av læringssynet hans.

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som tar for seg hvordan fenomener opptrer for oss i et førstepersonsperspektiv. Fenomenologi kan beskrives som læren om det som kommer til syne eller blir oss bevisst, og springer ut ifra Edmund Husserl (1859-1938) sine betraktninger rundt filosofi og metode (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 185). Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien, og inspirerte blant annet Martin Heidegger (1889-1976), den franske eksistensielle filosofen Jean-Paul Sartre (1905-1980) og nevnte Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), den mest kjente kroppsfenomenologen.

Virkeligheten vil alltid kunne bli oppfattet fra et eller annet perspektiv, og fenomenologiens ambisjon er derfor å møte fenomenet slik det er, ved å belyse fenomener og forsøke å komme bak tatt-for-gitthetene, antakelsene og forforståelsene vi bærer med oss, og som vi tillegger fenomenene (Zahavi, 2019, s. 4; Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 186). Oppgaven til fenomenologien er ikke i følge Zahavi (2019, s. 1) å bidra til, eller å øke omfanget av den empiriske kunnskapen, men derimot å ta noen steg tilbake for å utforske grunnlaget for denne kunnskapen. Fenomenologi kan betraktes både som en retning og som en metode, men det er som en retning eller tenkemåte fenomenologi blir anvendt i denne oppgaven. Selve analysen som gjøres i denne oppgaven er ikke fenomenologisk, men didaktisk-pedagogisk. Derimot anvendes fenomenologi som teoretisk og filosofisk ramme for forståelse av kroppslig læring som fenomen.

Et sentralt aspekt ved fenomenologien er idéen om at bevisstheten vår alltid er intensjonell (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 187). Husserl hevdet at bevisstheten vår alltid vil rette seg mot noe, noe Merleau-Ponty også støttet seg til (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 187; Merleau-Ponty, 1994, s. 71). For at en gjenstand eller en bevegelse skal oppleves meningsfull, og for at vi skal kunne rette bevisstheten vår mot et mål, må den derfor være intensjonell. Idéen om bevissthetens intensjonalitet vektlegger den subjektive siden av livet, og bidrar til å oppheve skillet mellom mennesket og verden, ettersom vi som mennesker alltid retter oss mot verden, samtidig som verden retter seg mot oss (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s.

187). Intensjonalitet i fenomenologien skiller seg derfor fra, og må ikke forveksles, med det å ha en intensjon (i psykologisk forstand).

Gjennom begrepet *livsverden*, introduserte Husserl en tenkemåte som tar for seg hvordan vår erfarte virkelighet og all vår innsikt tar utgangspunkt i vår subjektive opplevelse av verden (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 187). Våres livsverden danner forutsetning for andre erfaringer, og er avgjørende å ta utgangspunkt i om vi skal kunne beskrive fenomener slik de fremstår for subjektet. I den forbindelse viser Lyngstad (2017, s. 7) i sin artikkel til hvordan vår *tidsmessige struktur* påvirker erfaringen, der øyeblikkets opplevelse, erfares i forhold til det som har skjedd og det som vil skje. Den fenomenologiske metode forsøker dermed å forstå menneskers livsverden og opplevde virkelighet, gjennom tolkning og forståelse av de subjektive erfaringene (Steinsholt, 1997, s. 164). Husserl forsøkte videre å greie ut om det eksisterende mennesket gjennom sin deskriptive fenomenologi, der han analyserte hvordan det som gir diskurser og handlinger mening, gjør ting i verden begripelig og forståelig for oss (Steinsholt, 1997, s. 164).

I fenomenologiens lys forstås dermed subjektet som en kroppsliggjort, og sosialt og kulturelt integrert «væren-i-verden» (Zahavi, 2018, s. 905). Husserls filosofi fungerer dermed som en kritikk av den kartesianske dualisme, som var fremmet av René Descartes' «cogito, ergo sum», hvor kropp og sjel ble tydelig skilt fra hverandre. Denne dualistiske distinksjonen mente Husserl var uheldig, om vi skulle forstå vår eksistens og våre erfaringer (Steinsholt, 1997, s. 164). Fenomenologisk metode tar derimot for seg å beskrive den opplevde virkeligheten, slik den oppleves av den enkelte. Gjennom denne tilnærmingen forsøker man å beskrive de subjektive dimensjonene av erfaringene, ved å overskride objekt-subjekt dikotomien (Steinsholt, 1997, s. 226). I stedet for å skille kropp og tanker, hevdet Husserl at subjektets intensjonalitet bidro til å binde objekt-subjekt relasjonen sammen (Steinsholt, 1997, s. 226).

3.2.1 Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi

Med bakgrunn i Husserls kritikk av den kartesianske dualismen, forsøkte Maurice Merleau-Ponty å etablere en alternativ tilnærming i å forstå den kroppslige dimensjonen av menneskers livsverden ved bruk av fenomenologien (Evensen, 2018, s. 21). Husserl

hadde også fokus på kroppen som gjenstand for bevissthet og eksistens, men Merleau-Ponty tok dette noen steg videre, og satte kroppen i sentrum for erkjennelsen av subjektet (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 191). Han omtales gjerne derfor for grunnleggeren av kroppsfenomenologien, og ansees som den mest betydningsfulle i å plassere den kroppslige dimensjonen av menneskers liv i sentrum for forståelse av vår eksistens.

Merleau-Ponty inkluderte kroppen i søket etter alternative måter å forstå grunnleggende strukturer av erfaringer, og stilte spørsmål om en intellektualistisk eller empiristisk forståelse av persepsjon er tilstrekkelig for å forstå kroppens intensjonalitet (Evensen, 2018, s. 20). I sin tolkning av bevissthetens intensjonalitet, mente Merleau-Ponty (1994, s. 71) at kroppen rettet seg mot verden og åpner seg mot den, parallelt med at kroppen vil fatte og «ta inn» verden. Han fremmet dermed kroppsfenomenologien som en tredje tilnærming til forståelse, hvor han forsøkte å forstå de levde kroppslige erfaringene i et førstehåndsperspektiv.

I motsetning til Descartes vil ikke Merleau-Ponty adskille kropp og sjel. I stedet vender han seg mot bevegelse for å forstå kroppen som en fullverdig, intensjonell og meningssøkende erfaringsbærer (Evensen, 2018, s. 21). Merleau-Ponty hevdet at intellektualisme og empirisme som tilnærming til forståelse må avvises, om man skal forstå mennesker gjennom å verdsette bevegelser som bærere av meningssøkende erfaringer for å fremme de subjektive erfaringene (Evensen, 2018, s. 21).

Kognitive læringsteorier, er et eksempel på intellektualisme, som setter søkelys på hvordan ytre stimuli bearbeides og organiseres i individers kognitive strukturer, som fører til utvikling av innsikt og forståelse (Aggerholm, 2021, s 120). Et slikt læringssyn fokuserer på teoretisk kunnskap, som i en kroppsøvingskontekst f.eks. kan være å kunne reglene i ett spill. Samtidig er behavioristiske læringsteorier eksempler på empirisme, der læring blir ansett som endring av atferd og det fokuseres utelukkende på den observerbare atferden, og tar ikke i betraktning den ikke-observerbare læringen (Aggerholm, 2021, s 120). For å endre elevenes atferd, kan det i en kroppsøvingskontekst kunne si å fysisk «straffe» elevene om de ikke følger lærerens instruksjoner, noe Aaland, Walseth & Engelsrud (2016, s. 499) påpeker ikke vil være heldig for elevenes læringsprosesser i faget.

Gjennom intellektualisme og empirisme blir dermed den kroppslige dimensjonen i faget ignorert, som fører til at elevenes kroppslige livsverden ikke tas hensyn til i læringsprosesser i kroppsøving, ettersom resultatet av den kroppslige læringen ikke kan reduseres til teknikker eller ferdigheter som kan vurderes objektivt (Aggerholm & Standal, 2021, s.75). I henhold til Lyngstad (2017, s. 8) sin fenomenologiske forståelse, som bl.a. bygger på Merleau-Ponty, vil «menneskers livsverden åpnes for andre gjennom kroppslig bevegelse, og andre gis innsikt i livsverden gjennom persepsjon og tolkning av andres bevegelsesaktivitet». Det er derfor et sentralt aspekt ved de kroppslige læringsprosessene i faget, at elevens kroppslige livsverden tas hensyn til.

Slike læringsteorier fører til at kroppen reduseres til et trenbart og påvirkelig objekt i faget, hvor tankevirksomhet eller ytre stimuli er styrende for bevegelser. Dette står i motsetning til Merleau-Pontys perspektiv om kroppen som en ikke-objektiv gjenstand, hvor bevegelse ikke kan forårsakes av utvendige stimuli, ifølge Aggerholm (2021, s. 121). I lys av Merleau-Pontys forståelse er menneskekroppen et eget fenomen som sanser, persiperer, handler, føler og taler, og gjennom de ulike sanseorganene som anvendes i persepsjonen kan ikke kroppen reduseres til et objekt (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII; Lyngstad, 2017, s. 5). I stedet kan kroppen betraktes som en enhet eller syntese, eller et kunstverk som Merleau-Ponty også sammenligner den med, hvor alle kroppsdelene er i en gjensidig og indre relasjon til hverandre (Lyngstad, 2017, s. 5).

Kroppens forhold til verden er dermed eksistensialistisk, og ikke intellektuelt eller fysisk (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Ved å forstå kroppen som et tvetydig fenomen, som objekt og subjekt på samme tid, forsøker Merleau-Ponty (1994, s. 93) å bringe forståelsen av kroppen ett steg videre. En slik tvetydig forståelse har utgangspunkt i at vi ikke kan være enten et objekt eller subjekt, siden kroppen eksisterer i verden som et objekt, samtidig som vår erfarte virkelighet er inkorporert i våre subjektive kropper.

I følge Merleau-Ponty (1994, s. 93) kan vi ikke si at kroppene våre er i rommet eller i tiden, men i stedet «bebor» de rommet og tiden. Gjennom å erfare rommet og tiden, integrerer kroppene våre disse dimensjonene, som en del av det kroppslige subjekt. Med andre ord; vi *har* ikke en kropp, vi *er* en kropp. Det er først gjennom denne sammensmeltingen av kropp, tid og rom at vår tilstedeværelse i verden virkelig gjøres og

at vi blir en del av våre omgivelser (Moen & Rugseth, 2018, s. 158; Standal & Aggerholm, 2016, s. 274; Merleau-Ponty, 1994, s. 6). Vår «væren-i-verden» sørger dermed for at vi er i kontakt med omgivelsene, og skaper og kroppsliggjør våre erfaringer og vår identitet (Merleau-Ponty, 1994, s. 16).

Det er gjennom våres «væren» og livsverden at vi gjennom kroppen erfarer oss selv og verden, og blir bevisst som kropp. I lys av en tvetydig kroppsforståelse vil vi kunne erfare kroppen som et objekt gjennom kroppssubjektet, ved å rette vår intensjonelle kroppslige oppmerksomhet mot hvordan det oppleves å være en kropp (Standal, 2015, s. 94). Dette poenget er helt sentralt innen Merleau-Pontys kroppsfilosofi. I en slik forståelse vil kroppen være et subjekt for handlinger, samtidig som den også kan være et objekt når vi retter bevisstheten vår mot oss selv. Ved å utforske kroppen utenfra, f.eks. ved å berøre seg selv, vil det settes i gang en refleksjonsprosess som skiller kroppen fra den objektive gjenstand, som bidrar til å forsterke forståelsen av kroppens tvetydighet (Merleau-Ponty, 1994, s. 35).

I dette perspektivet om kroppens tvetydighet, trekker Standal & Aggerholm (2016, s. 271) frem hvordan kroppen fungerer som et kunnskapsobjekt som elevene skal lære om, samtidig som det fungerer som et subjekt for kunnskap som elevene skal lære igjennom. I kroppsøving skal elevene dermed lære om, med og gjennom kroppen. Moen & Rugseth (2018, s. 160) hevder dermed at Merleau-Pontys perspektiv om kroppens tvetydighet derfor er sentral og avgjørende for forståelsen av de kroppslige læringsprosessene i faget, ettersom det gjør elevene til erfarende kroppssubjekter i enhver situasjon de er kroppslig aktive.

Med andre ord vil det si at de alltid vil lære noe, så lenge de er i bevegelse. De erfaringene og den læringen som elevene tilegner seg gjennom kroppslig hengivelse, blir videre integrert i kroppene som en form praktisk kunnskap, som kun kan utnyttes når man er kroppslig aktiv (Standal & Aggerholm, 2016, s. 273). Slik kunnskap beskriver dermed Standal & Aggerholm (2016, s. 273) som kontekstavhengige og -spesifikke tilbøyeligheter for handlinger, som ikke kan utskilles fra den kroppslige innsatsen.

Som et praktisk eksempel på Merleau-Pontys syn på kroppsliggjøringen av erfaringene vil jeg trekke frem Lanei Rodemeyers (2020) eksempel fra hennes bidrag til seminaret *Rethinking Physical Education for the Future: Dimensions of Bodily Teaching and Learning* som ble holdt på NIH 22.09.2020. Her trakk hun frem et eksempel fra en kroppsøvingskontekst hvor man skal lære seg en ny dans. I begynnelsen av øvings- og læringsprosessen føler man seg klønete, og kroppen får status som objekt når oppmerksomheten er rettet mot hvordan man skal bevege armer og bein. Men utover i prosessen blir bevegelsene etter hvert kroppsliggjorte, og man behøver ikke rette bevisstheten mot de spesifikke bevegelsene lenger (Rodemeyer, 2020). På denne måten blir ikke kroppen lenger et objekt, men derimot et subjekt som er integrert i dansen (Rodemeyer, 2020). Dansen blir dermed en form for praktisk kunnskap som er integrert i kroppene til elevene, og som de kan nyttiggjøre seg når de danser.

Merleau-Pontys kroppsfenomenologi er dermed hensiktsmessig å bruke som teoretisk rammeverk i denne oppgaven fordi den er viktig for forståelsen av kroppslig læring. I tillegg er denne formen for kunnskap ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 269-273) av stor verdi for faget, ettersom den fremhever betydningen av de positive og meningsfulle erfaringene elevene tilegner seg. Samtidig gir den også elever mulighet til å lære om seg selv som kropp og utforske selvbildet og identiteten sin. Dette er sentrale poenger for fagets legitimering, ettersom kroppsøving er et fag som er koblet sterkt med kroppen.

3.3 Erfaring

I lys av fenomenologien og spesielt Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, viser både Steinsholt (1997, s. 164) og Evensen (2018, s. 21) til at forståelsen av menneskers subjektive erfaringer og kroppen som en meningssøkende erfaringsbærer, står sentralt innenfor de kroppslige læringsprosessene i kroppsøvingfaget. Med det utgangspunktet er derfor erfaringsbegrepet viktig for forståelse av kroppslig læring og for den kroppslige dannelsesprosessen. For å bidra til en utdypet forståelse av kroppslig læring, gjør jeg derfor rede for forståelse av erfaringsbegrepet og går nærmere inn på John Deweys forståelse av kroppslige erfaringer og erfaringsbasert læring.

Tilegnelse av erfaringer er en prosess som krever handlinger og aktiv refleksjon fra elevenes side, og gjennom perspektivet på elevenes kropp som subjektive

meningssøkende erfaringsbærere, vil de i enhver situasjon erfare noe. Slike erfaringer kan i utgangspunktet være hva som helst, og som regel er det kunnskap, lærdom og minner de tar med seg fra de subjektive opplevelsene sine. Så lenge elevene er aktive i kroppsøvingundervisningen og handler, vil de i følge Merleau-Ponty oppleve noe gjennom tilegnelse av kroppslige erfaringer. Erfaring og læring er derimot ikke i et slags stimuli-respons forhold, og hva de lærer eller om de i det hele tatt lærer noe av disse erfaringene, er usikkert. Det er nettopp i denne sammenheng John Deweys perspektiver er relevante for å berike forståelsen av kroppslig læring.

3.3.1 John Dewey – «learning by doing and reflection»

John Dewey (1859-1952) regnes som en av de mest sentrale personene innenfor den moderne pedagogikken. Dewey plasseres gjerne innenfor den filosofiske retningen *pragmatismen*, som han var en viktig bidragsyter for videreutvikling av. Denne filosofiske retningen tar for seg praktiske handlinger, og danner utgangspunktet for Deweys erfaringsbaserte læringsteori.

Dewey anser læring som en konsekvens av erfaringer og refleksjon, hvor erfaringer ansees som en kontinuerlig prosess som varer hele livet. De erfaringene man tilegner seg i ulike situasjoner, f.eks. som ferdigheter eller kunnskap, hevder Dewey (1997, s. 44) fungerer for utvikling av forståelse for senere opplevelser og situasjoner. Uttrykket «learning by doing» er blitt selve varemerket for pedagogikken hans, og gjennom dette peker Dewey (1997, s. 44) på hvordan læring ikke er mulig uten erfaringer, ettersom all læring forekommer gjennom erfaring. «Doing» (handling) i Deweys kjente uttrykk tilsvarer ikke erfaring, men er ett av to elementer i selve erfaringen, ifølge han selv (Dewey, 1997, s. 44).

Det vil alltid forekomme en eller annen form for selv-initiert refleksjon forbundet med handlingene, men dette er ifølge Dewey (1916, s. 151) kun tilfeldige tanker om egne handlinger, hvor man betrakter hva som skjedde som en konsekvens av handlingen. F.eks. «Jeg skjøt fotballen, men den gikk over mål». I dette eksempelet er at man skjøt fotballen selve handlingen, og at den gikk over mål, konsekvensen av handlingen. For å kunne forstå hvorfor den spesifikke konsekvensen er et resultat av den aktuelle handlingen, må man derfor ta aktiv del i refleksjonen om erfaringen.

Det aktive elementet av erfaring innebærer handling, hvor subjektet nysgjerrig tester, reflekterer og prøver ut ulike typer handlinger (Dewey, 1916, s. 146). F.eks. «Jeg tror fotballen gikk over mål, fordi jeg traff for lavt på ballen. Hva skjer om jeg treffer høyere opp på ballen?». Denne erfaringsprosessen omtales som refleksiv tenking, men må ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 275), ikke forstås som en en-veis trafikk, men i stedet som en interaksjon mellom spilleren og ballen, slik også De Jaegher et al. (2017, s. 492) beskriver.

Som en konsekvens av at vi handler, forstått gjennom erfaringenes aktive element, vil det også skje noe med den handlende. Når vi handler i forhold til noe, trekker Dewey (1916, s. 146) frem at det vil skje noe med oss i retur, ved at vi gjennomgår resultatet av egne handlinger. Det er dette Standal & Aggerholm (2016, s. 275) hevder han omtaler som erfaringens passive element, og som til en viss grad er utenfor subjektets kontroll.

I lys av Deweys forståelse av erfaringens aktive og passive element, vil vi ved å ta aktiv del i erfaringen gjennom refleksiv tenking, dermed gjennomgå og lære av våre egne handlinger, ved at de passivt påvirker oss tilbake og endrer oss. Som et resultat av at fotballspilleren i eksempelet ovenfor tok aktiv del i erfaringen gjennom refleksiv tenking, påvirket handlingene spilleren tilbake slik at han lærte at han må treffe høyere opp på ballen for at den ikke skal gå over mål. Det er nettopp i denne relasjonen mellom det aktive og det passive, Dewey (1916, s. 151) mener at den læringsmessige verdien ligger, og hvor han anser refleksjon som et nyttig instrument.

Denne endringen av individet som følger av erfaringenes aktive og passive element, omtaler Dewey som «habits» (vaner). Det er ikke vaner i en forstand av faste og strukturerte handlingsmønstre, Dewey refererer til. I stedet ser han på «habits» som ett mangfoldig sett med handlingstilbøyeligheter, som subjektet tilegner seg gjennom ulike erfaringer (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 266). I artikkelen til Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) trekker forfatterne frem hvordan dette innebærer kognitive, kroppslige og følelsesmessige holdninger, som videre danner utgangspunkt for hvordan individet oppfatter og handler i ulike situasjoner.

Det er disse «vanene» tilegnelse av erfaringer handler om, og som formes av og blir påvirket av tidligere erfaringer, samtidig som de former og påvirker kommende erfaringer. Ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 275) bidrar dette til å koble tidligere erfaringer med fremtidige erfaringer. Dette aspektet omtales som erfaringenes kontinuitet, og er ett av to sentrale kriterier for det Dewey omtaler som lærerike erfaringer. Fotballspilleren i eksempelet sin tidligere erfaring med at ballen gikk over mål, dannet utgangspunkt for erfaringen om han måtte treffe lenger ned på ballen om den skulle gå i mål. Denne erfaringen vil igjen kunne danne utgangspunkt for nye erfaringer, f.eks. at han kan treffe enda høyere opp på ballen om han ikke vil den skal løfte seg fra bakken i det hele tatt. Men dette krever igjen at fotballspilleren tar aktiv del i erfaringen gjennom refleksjon. Som en konsekvens av dette vil erfaringene være i kontinuerlig endring, og i en læringskontekst må lærerne kroppslig og sosialt interagere med elevene, for å få tilgang til elevenes kroppslige erfaringer (Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jaegher et al., 2017, s. 492).

Det andre kriteriet er *interaksjon*, som innebærer at erfaringer aldri kan forekomme i et vakuum, isolert fra tid og sted, med at det i enhver erfaring vil være en interaksjon mellom subjektet og omgivelsene (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275). Subjektet påvirker omgivelsene, samtidig som omgivelsene påvirker subjektet, som er det De Jaegher et al. (2017, s. 492) omtaler som intersubjektive erfaringer. I lys av eksempelet som er trukket frem, vil fotballspilleren påvirke ballen ved å sparke den, samtidig som ballen påvirker fotballspilleren ved at den forsyner hen med nyttig feedback.

Til tross for at Dewey ser på erfaringer som en forutsetning for læring, fører nødvendigvis ikke alle erfaringer til læring. Som en konsekvens ved å gjennomgå erfaringer, trekker Standal & Aggerholm (2016, s. 275) frem i sin artikkel at individet vil utvikle seg fysisk, kognitivt og følelsesmessig, men for at det skal være en lærerik erfaring må den rette seg mot et spesifikt mål. Det kan ifølge Dewey (1997, s. 26) også forekomme erfaringer som man ikke lærer noe fra, eller som kan føre til uønsket utvikling, om de ikke innehar en viss kontinuitet med tidligere og fremtidige erfaringer, eller er gjenstand for interaksjon med omgivelsene. Dewey (1997, s. 26) fremhever hvordan de kan føre til ufølsomhet, automatisering, likegyldighet og forvirring, som kan lede til erfaringer man ikke lærer noe fra, eller i verste fall, at de forhindrer eller forstyrrer utviklingen av fremtidig erfaringer.

Som en konsekvens av erfaringenes kontinuitet, påpeker Standal & Aggerholm (2016, s. 275) at nye erfaringer kun gir mening i lys av tidligere erfaringer. I en kroppsøvningskontekst vil dette si at det elevene opplever og videre erfarer i ulike situasjoner, er avhengig av kunnskapen, forventningene og forforståelsene de har med seg inn i situasjonen, som igjen har utgangspunkt i deres tidligere erfaringer. I lys av Deweys forståelse vil alle erfaringer føre til endringer hos den erfarende, men hva elevene lærer er dermed avhengig av deres tidligere erfaringer. Siden elevene er kroppslige erfarende subjekter, vil de alltid erfare noe.

Ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 278) kan erfaringer i kroppsøving som elevene ikke lærer noe av eller som fører til at de lærer «feil», lede til utvikling av vaner hvor det ikke er noen oppmerksomhet eller refleksjon rundt hvordan det er å bevege seg. En slik kultivering av vaner kan i verste fall lede til tvangsmessige handlinger, hvor oppmerksomheten mot egen kropp er fullstendig fraværende, noe som ikke er ønskelig i kroppsøving eller i noen annen bevegelseskontekst. Et eksempel på dette er gange, ettersom det kun utfører vår vilje og vi retter ikke noe oppmerksomhet mot hvordan det er å gå, ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 278).

For å forhindre slike ikke-refleksive habituerte vaner, argumenterer Standal & Aggerholm (2016, s. 279) for dyrking av kroppslig oppmerksomme vaner som sentralt om kroppsøving skal fortsette å være en kropps-koblet fag. Dette krever utvikling av holdninger og en aktiv og dynamisk prosess av repetisjon, i retning av nye, annerledes og forbedrede bevegelser, hvor den viktigste holdningen som kan skapes er ønske om å fortsette å lære, ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 279).

For å få til dette, og for å sørge for at flest mulig elever tilegner seg kroppslige erfaringer og lærer noe fra situasjonene i kroppsøvningsundervisningen, hevder Dewey (1916, s. 26) at lærerens oppgave er å la de individuelle erfaringene styre undervisningspraksisen. Dette må skje gjennom å skape omgivelser som «matcher» og interagerer med de individuelle erfaringene hvor alle kan tilegne seg nye kroppslige erfaringer, der assistert refleksjon er en del av undervisningen. Dette vil gjøre elevene i stand til å forstå relasjonen mellom aktive handlinger og å gjennomgå konsekvenser av

egne handlinger. Dette er sentrale elementer i de kroppslige læringsprosessene i kroppsøvfingsfaget.

3.4 Øving

Øving er en læringsprosess som er helt sentral innenfor kroppslige læringsprosesser, ifølge Aggerholm & Standal (2021, s. 72). Som fenomenologien påpeker, er bevisstheten vår intensjonell og vil alltid være rettet mot noe, og øvingskonseptet i kroppsøving har samme intensjonalitet som bevisstheten generelt. I deres kapittel peker Aggerholm & Standal (2021, s. 76-78) på hvordan kroppslig læring er noe som kan øves på, hvor en forutsetning for dette er at elevenes oppmerksomhet er rettet mot å øve på noe. I en kroppsøvfingskontekst kan vi dermed ikke øve, uten å øve på eller mot noe (Aggerholm & Standal (2021, s. 78). Hva man øver seg på kan være så mangt, alt i fra en spesifikk ferdighet eller teknikk, f.eks. diagonalgang i langrenn, til ulike måter å erfare verden på, f.eks. gjennom å forsere et hinder i parkour på ulike måter.

Øvingen vil alltid rette seg mot nye, annerledes, eller mer raffinerte bevegelser, og når elever møter på nye eller annerledes utfordringer enn det de forventer eller er vant til, hevder den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) at det er først da de tilegner seg ordentlige erfaringer (Aggerholm & Standal, 2021, s. 81). I følge Gadamer kan vi kun begripe det som er innenfor vår forståelseshorisont, og det er i møte med nye erfaringer, at vår horisont utvides, og vi får mulighet til å utvikle ny forståelse. Erfaringene bidrar dermed til å forme oss som mennesker, og en dimensjon ved erfaringene er at de kan ha en produktiv effekt når vi opplever *erfaringenes negativitet* (Aggerholm & Standal, 2021, s. 81). Til tross for at Gadamer beskrev dette som en negativ dimensjon, hevder Aggerholm & Standal (2021, s. 81) at erfaringenes negativitet tvert imot har en produktiv dimensjon, ettersom det er i møte med det uforutsette, erfaringene bidrar til å åpne opp for en ny forståelse og utvide horisonten vår.

Frustrasjonen og erfaringen ved å ikke forstå eller kunne, kan fungere som en mulighet til å øve for å lære seg teknikken, og erfaringenes negativitet kan dermed være et nyttig perspektiv i kroppslig læring i kroppsøving (Aggerholm & Standal, 2021, s. 81; Steinsholt, 2010, s. 117). Det er når vi møter nye utfordringer, at horisonten vår utvides

og vi kan rettet øvingen mot nye aspekter for å utvikle den kroppslige læringen. Steinsholt (2010, s. 117) trekker frem at det er en slik prosess, hvor vår forståelseshorisont utvides som følger av de erfaringene vil tilegner oss, danning handler om. I forlengelse av det, fremhever Ommundsen (2013, s. 162) at slik kroppslig danning utgjør grunnlaget for hvordan vi forstår oss selv, andre og verden. I en slik prosess er øving i kroppsøving sentralt, hvor det medvirker til å støtte opp om et viktig aspekt ved elevenes allmenndanning og læring i skolen (Ommundsen, 2013, s. 162).

Kroppslig læring gjennom tilegnelse av intersubjektive erfaringer i møte med noe annerledes mellom subjektet og omgivelsene, forsyner ikke bare elevene med kroppsliggjort praktisk kunnskap. Det bidrar også til å utvikle individet og utvide forståelseshorisonten, som igjen forsyner elevene med ny forståelse, og nye måter å øve på for å utvikle den kroppslige læringen.

Gjennom foredraget sitt på NIH 22.09.2020, argumenterte Standal (2020) for at kroppslig læring dreier seg om å lære noe, der dette forstås som prosesser hvor elevene får mulighet til å øve seg. I dette foredraget trakk Standal (2020) frem hvordan kroppslig læring ikke er koblet mot noen spesifikke bevegelsesaktiviteter, siden det er elevenes bevegelseserfaringer som er av interesse, men at dette i stedet handler om øving mot bestemte mål, med en aktiv repetisjon. Øvingsprosessen har dermed en vertikal dimensjon, ifølge Aggerholm & Standal (2021, s. 79-80), som krever at man ønsker å forbedre det man øver seg på, ettersom man ikke kan øve, uten å øve mot noe.

3.5 Oppsummering av teori

Kroppslig læring er et sentralt kunnskapsobjekt i kroppsøvingsfaget, som ikke kan løsrives fra subjektet (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41). Det er en praktisk kunnskapsform som er integrert i kroppene våre, og omhandler kontekstavhengige og tilpasningsdyktige evner for handlinger, aktiviteter og praksiser som uttrykkes gjennom kroppen i bevegelse (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jaegher, Pieper, Clénin & Fuchs, 2017, s. 492). Gjennom sin kroppsfenomenologi vender Merleau-Ponty blikket mot kroppen som en tredje tilnærming til forståelse, hvor han anser kroppen som en fullverdig, intensjonell og meningssøkende bærer av erfaringer (Evensen, 2018, s. 21).

Kroppens forhold til verden er ifølge Merleau-Ponty (1994, s. VII) eksistensialistisk, og gjennom å forstå kroppen som et tvetydig fenomen, vil ulike deler av kroppen stå i en indre relasjon til hverandre (Merleau-Ponty, 1994, s. 93; Lyngstad, 2017, s. 5). I lys av dette perspektivet vil elevene være erfarende kroppssubjekter i enhver situasjon de er kroppslig aktive (Moen & Rugseth, 2018, s. 160).

For at elevene skal lære noe av de erfaringene de tilegner seg, hevder Dewey at de må ta aktiv del i erfaringene gjennom refleksjon (Dewey, 1916, s. 146). Når de gjør dette, vil konsekvensene av handlingene passivt påvirke elevene tilbake, og det er i denne relasjonen Dewey (1916, s. 151) mener at læringen foregår. På denne måten endres elevenes «vaner», som de tilegner seg gjennom erfaringer (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 266). Disse vanene påvirkes av tidligere erfaringer og påvirker kommende erfaringer, samtidig som erfaringer foregår i interaksjon mellom subjektet og omgivelsene (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275). På denne måten vil alle erfaringer føre til endringer hos den erfarende.

Gjennom kroppslige læringsprosesser i kroppsøvfingsfaget, er øving en helt sentral prosess, hvor elevene retter bevisstheten mot å øve mot nye, annerledes, eller mer raffinerte bevegelser (Aggerholm & Standal, 2021, s. 80-81). Når vi møter nye utfordringer, vil horisonten vår utvides og vi retter øvingen mot nye aspekter for å utvikle den kroppslige læringen, som bidrar til å fremme den kroppslige danningen og elevenes allmenndanning og læring i skolen (Steinsholt, 2010, s. 117; Ommundsen, 2013, s. 162).

4. Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg og presenterer oppgavens metodiske valg og systematiske fremgangsmåte, og bakgrunnen for disse. Jeg redegjør og drøfter oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming, metoder og fremgangsmåte for innsamling av data, samt hvordan analyse- og tolkningsarbeidet har foregått. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter jeg kvaliteten på forskningen, og gjør etiske overveielser forbundet med gjennomføringen av dette forskningsprosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Alle vitenskapelige forskningsmetoder, inkluderes i Thomas Kuhns (1922-1996) *paradigmer*, som er sammensatte og avanserte strukturer som tar for seg de teoretiske antakelsene og metodologiske premissene som er rådende innenfor det aktuelle paradigmet (Chalmers, 1995, s. 140). Hvilke teoretiske antakelser forskere antar som sanne, og hvilke premisser de innlemmer i arbeidet sitt, legger ifølge Loland & McNamee (2016, s. 64) føringer for hvordan de tilegner seg kunnskap i sine undersøkelser og hvordan de tolker resultatene av undersøkelsene sine. Når forskerne anerkjenner de antatte sannhetene og benytter seg av de epistemologiske og metodologiske premissene i sine undersøkelser, arbeider de innenfor bestemte vitenskapelige paradigmer (Chalmers, 1995, s. 141).

Dette masterprosjektet plasserer seg innenfor det *fortolkende paradigmet*. Bakgrunnen for dette skyldes det empiriske materialet, som baserer seg på erfaringer, opplevelser, meninger og praksiser. Et fortolkende paradigme benytter seg av kvalitative metoder for å arbeide med systematiske tolkninger av ulike fenomener (Loland og McNamee, 2016, s. 66). Innenfor et fortolkende paradigme er prosjektet forankret i et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted. Dette vitenskapsteoretiske perspektivet vil danne utgangspunkt for å beskrive noen generelle strukturer knyttet til lærernes oppfattelse av, erfaring og opplevelse med kroppslig læring i kroppsøving (Thagaard, 2018, s. 33). Jeg fokuserer derfor på å få innsikt i de subjektive oppfatningene av kroppslig læring som fenomen og begrep hos kroppsøvingslærerne og deres pedagogiske og fagdidaktiske arbeid med det, som kan bidra til å utvikle en utvidet og dypere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36).

Fordelen med en fortolkende paradigmatisk plassering er at det tillater meg å undersøke og utvikle en dypere forståelse av kroppsøvingslæreres oppfattelser og undervisning knyttet til kroppslig læring i kroppsøving. Gjennom en analytisk generalisering som gjennomføres innen kvalitativ forskning, legges tolkning av kvalitative data til grunn for uttalelser og konklusjoner om sosiale relasjoner og bakgrunnen for handlinger, erfaringer, meninger, osv. (Hoffmann, 2013). Slik analytisk generalisering og overførbarhet er derfor kontekstavhengig, og det er et sentralt poeng at funnene i denne oppgaven fortolkes innenfor rammene av et fortolkende paradigme, som vil gjøre meg i stand til å komme nærmere en dypere forståelse av fenomenet (Hoffmann, 2013).

Som tidligere nevnt, viser Gadamer og hermeneutikken til hvordan vi fortolker og kun kan utvikle forståelse innenfor forståelseshorizonten vår. I lys av Gadammers hermeneutikk, kan vi gjennom kvalitative metoder derfor kun tolke fenomener ut ifra de forutsetningene vi har for utvikling av forståelse (Føllesdal og Walløe, 2000, s. 95). Som en konsekvens av dette kan jeg kun fortolke og utvikle forståelse innenfor de vitenskapelige og teoretiske rammene jeg har angitt for denne oppgaven (Føllesdal og Walløe, 2000, s. 95).

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Et sentralt poeng for denne forskningen er at resultatene av studien skal være troverdige, og at min rolle som forsker ikke påvirker data som kommer frem under intervjuene og feltobservasjonene. Av hensyn til dette påpeker Thagaard (2018, s. 108) at det er av betydning at jeg har reflektert rundt og gjort noen betraktninger rundt min rolle som forsker og min forforståelse knyttet til oppgavens tematikk. Først når jeg har gjort dette, er jeg i stand til å innta en åpen holdning til innsamling av informasjon og tolkning av data, ifølge Thagaard (2018, s. 108).

Om man skal nærme seg en forståelse av menneskers livsverden, hevdet Husserl at man best kan utvikle forståelse ved å overgå våre naturlige forforståelser og de underliggende forutsetningene som kan stå i veien for selve fenomenet (Evensen, 2018, s. 18). Dette går ut på at man skal være tett på fenomenet og «tre ut av verden» (Evensen, 2018, s. 18). Martin Heidegger, som lot seg inspirere av Husserl, var ikke enig i at man fullstendig kan legge de naturlige forforståelsene og de underliggende

forutsetningene til side. I stedet fremmet han en hermeneutisk fenomenologi der han påpekte at synliggjøring av forskerens subjektivitet er viktig for at det er tydelig hva som tilhører forskeren og hva som tilhører fenomenet (Evensen, 2018, s. 18).

I denne oppgaven er det derfor viktig at jeg legger min eksisterende kunnskap og mine forforståelser til side. Samtidig er det viktig at jeg holder meg tett på oppgavens problemstilling og formål i innsamlings- og analysearbeidet av datamaterialet. Grunnen til dette er at jeg som forsker ikke skal påvirke lærernes uttalelser eller handlinger i innsamlingsarbeidet, samtidig som jeg heller ikke skal tillegge mine egne meninger og forståelser til i analysen av datamaterialet.

Samtidig kan også min personlige bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring legge føringer for den informasjonen som kommer frem under intervjuene og feltobservasjonene. Som masterstudent i kroppsøving og gjennom arbeid som lærer i skolen, har jeg opparbeidet meg god kjennskap til, og erfaring fra skole og kroppsøvingsfaget. På denne måten har jeg utviklet egne forståelser av ulike fenomener (f.eks. kroppslig læring) og egne oppfattelser og verdier rundt hva jeg anser som god kroppsøvingundervisning. Jeg vil anse dette som en fordel i arbeidet med dette prosjektet ettersom det vil kunne gi meg en dypere innsikt i tolkningsarbeidet. Samtidig gjør det meg i stand til å lettere sette meg inn i lærernes verden og de sosiale situasjonene, siden jeg selv er en del av en slik kultur og dermed lettere for å utvikle forståelse av lærernes meninger og handlinger (Thagaard, 2018, s. 86).

Min kjennskap og erfaring fra skole og kroppsøving kan samtidig også være en utfordring, ettersom den kan stå i veien for å stille spørsmål om åpenbare forhold innenfor oppgavens tematikk. På denne måten kan jeg bli blindet for min egen kultur, og som et resultat av dette kan oppgaven stå i fare for å miste sentrale perspektiv og synspunkter, i følge Thagaard (2018, s. 86). For å redusere risikoen for at mine perspektiver skal kunne påvirke utfallet av denne oppgaven, har jeg på forhånd reflektert rundt mine egne forforståelser, samt lest relevant litteratur og tidligere forskning på feltet, for å kunne ha en mest mulig objektiv forforståelse av fenomenet.

4.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning forsyner oss med kunnskap og innsikt i sosiale relasjoner og bakgrunner for handlinger, erfaringer, meninger, osv. (Thagaard, 2018, s. 11-12). I denne oppgaven er det mest hensiktsmessig å anvende kvalitative metoder i innsamling og tolkning av data for å belyse oppgavens problemstilling. Dette gir meg mulighet til å undersøke lærernes oppfattelser, erfaringer, meninger og praksiser rundt kroppslig læring. Med bakgrunn i oppgavens tematikk og problemstilling, har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer og deltagende observasjon som metoder for innsamling av data i dette prosjektet. Bakgrunnen for valg av to metoder og ikke én, skyldes at det vil berike datamaterialet og forsyne meg med ulike perspektiver om lærernes oppfattelser og pedagogiske og fagdidaktiske arbeid med kroppslig læring. Observasjon som metode er i tillegg nyttig for å avdekke forskjeller mellom det som kommer frem under intervjuet og det som foregår i praksis.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Målet til det kvalitative forskningsintervjuet, er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 1) å forstå verden fra subjektets synspunkt, å utfolde meningen av deres erfaringer, og å avdekke deres levde liv i forkant av vitenskapelige forklaringer. I sin artikkel fremhever Andersen (2006, s. 280) hvordan forskning ansees som en «betinget kunnskapstilegnelsesprosess» gjennom forskerens «samarbeid» med forskningspersonen, hvor aktiv utprøving av ulike forutsetninger for forståelse, er en sentral del av prosessen. Kvalitative forskningsintervjuer kan dermed forstås i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der intervjuet forstås som en sosial prosess hvor kunnskapsproduksjonen er en direkte konsekvens av den sosiale interaksjonen mellom forskeren og forskningspersonen, slik Andersen (2006, s. 281) viser til.

Til gjennomføring av intervjuene i dette prosjektet har jeg med bakgrunn i studiens tematikk og den informasjonen og kunnskap jeg er ute etter, gjennomført semi-strukturerte intervjuer. Bakgrunnen for valg av denne intervjuformen, skyldes at det er jeg som intervjuer som på forhånd avgjør temaene og spørsmålene, og som styrer gangen i intervjuet. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg derfor en intervjuguide med temaer og tilhørende spørsmål for intervjuene (vedlegg 3). På denne måten var det jeg som bestemte når jeg hadde nok informasjon om et tema eller spørsmål, og når vi skulle gå videre i intervjuet, slik at jeg sikret å få informasjonen jeg trengte til datamaterialet

(Thagaard, 2018, s 91). Rekkefølgen på temaene og spørsmålene var ikke låst, og jeg justerte disse underveis i intervjuet avhengig av deltakernes besvarelser, som gjorde at jeg kunne legge til andre temaer og spørsmål som var relevante for undersøkelsene og for å følge intervjuets gang (Thagaard, 2018, s 91).

Kroppslig læring som begrep og fenomen er sammensatt og komplekst, og er ikke lett å gi enkle og tydelig svar på, selv ved bruk av en strukturert tilnærming, og «lukkede» spørsmål. Det er heller ikke lett å svare på spørsmål om kroppslig læring, om spørsmålene er veldig åpne og lite konkrete, ettersom kroppslig læring kan for mange være et abstrakt begrep og fenomen, som er vanskelig å sette ord på. Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 199) påpeker at om jeg skal få interessant informasjon fra deltakerne, på samme tid som jeg unngår å stille spørsmål hvor det er jeg som avgjør hva som er interessant, er det av stor betydning at jeg har utarbeidet forutsetningsfrie spørsmål hvor min forståelse er satt til side, uten at de er vidåpne. Samtidig retter Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 199) oppmerksomheten mot betydningen av at spørsmålene er konkrete og retter seg mot noe interessant for oppgaven, men hvor det er deltakernes oppgave å avgjøre hva som er interessant.

4.2.2 Deltagende observasjon

Observasjon som metode innen kvalitativ forskning, omfatter at man undersøker sosiale situasjoner, og på en systematisk måte gransker deltakernes handlinger (Thagaard, 2018, s. 63). Fangen (2010a, s. 72) trekker frem at rollen man inntar i observasjonsstudier er i et dynamisk forhold, som kan endre seg i takt med situasjonen og relasjonen man utvikler til miljøet. Det er dermed et sentralt poeng i studier som anvender observasjon som metode, at man som forsker har et reflektert og avklart forhold til sin rolle, slik at man kan opprettholde en viss nærhet til miljøet samtidig som den analytiske distansen er ivaretatt.

I denne oppgaven inntok jeg en rolle hvor jeg observerte situasjonen fra innsiden, gjennom å være en deltagende observatør. Denne tilnærmingen er essensiell om man skal oppnå forståelse av ulike fenomener, samtidig som det er hensiktsmessig å innta en rolle som delvis deltagende observatør ettersom det er lærernes undervisningspraksis jeg undersøker i denne oppgaven (Fangen, 2010a, s. 72). Gjennom denne formen for

observasjon, deltok jeg i miljøet hvor kroppsøvingslærerne gjennomfører sitt arbeid, som i denne sammenhengen er en kroppsøvingstime (Thagaard, 2018, s. 63).

Denne deltagerrollen fokuserer ifølge Fangen (2010a, s. 72-74) på at man deltar i den sosiale samhandlingen i miljøet, men ikke i de situasjonene som er spesifikke for miljøet man undersøker, slik at forskerens tilstedeværelse i minst mulig grad påvirker deltakernes handlinger. I mine undersøkelser var jeg derfor til stede i kroppsøvingstimen, samtidig som jeg tok del i den sosiale samhandlingen i situasjonen, slik at jeg opplevdes som en del av miljøet og at min deltagelse opplevdes som naturlig.

Gjennom en slik deltagerrolle observerte jeg undervisningen og ulike situasjoner som oppstod underveis, slik at jeg kunne tilegne meg informasjon om, og utvikle forståelse om lærernes praksis rundt kroppslig læring (Thagaard, 2018, s. 63). Ved bruk av denne deltagerrollen, var det enklere for meg å opprettholde en analytisk distanse og samtidig beholde en viss nærhet til situasjonen, enn om jeg hadde inntatt en rolle som henholdsvis fullt deltagende observatør eller ikke-deltagende observatør. Til tross for dette var det viktig at jeg hele tiden var bevisst på min egen rolle i feltet, ettersom deltagerrollen er dynamisk og hele tiden må tilpasses til de tilbakemeldingene jeg fikk fra deltakerne (Fangen, 2010a, s. 83)

På bakgrunn av at man ikke kan vite når og hvordan kroppslig læring forekommer, siden det ikke kan planlegges for og delvis foregår ubevisst, visste jeg på forhånd ikke eksakt hvilke situasjoner jeg så etter. Som en konsekvens at dette var det derfor viktig at jeg inntok en åpen rolle, slik at jeg var i stand til å være mottakelig og åpen for de inntrykkene som kom frem underveis i kroppsøvingstimen. Samtidig peker Fangen (2010b, s. 92) på at en åpen rolle er viktig om jeg skal trenge bak det selvsagte, og at jeg derfor må legge til side mine forforståelser, for å «la feltet tale for seg selv». På denne måten mener Fangen (2010b, s. 94) at jeg er bedre rustet for å legge merke til relevante situasjoner og lære noe nytt, ettersom en slik tilnærming forbedrer sjansene mine for å observere ting jeg på forhånd ikke hadde forventet.

4.3 Datainnsamling

I denne delen av metodekapittelet vil jeg ta for meg hvordan datainnsamlingsprosessen foregikk. I utgangspunktet var planen for innsamling av data, at jeg skulle gjennomføre

én observasjon med ett påfølgende intervju med hver av deltakerne. Grunnet utfordringer knyttet til rekruttering av deltakere til prosjektet, ble jeg og min veileder i samråd, enige om å gjennomføre to intervjuer og en observasjon med hver av deltakerne, for å sikre et tilstrekkelig og utdypende datamateriale. Datainnsamlingen foregikk i perioden 26.11.20 til 16.02.21. Grunnet usikkerhet rundt skolesituasjonen pga. smittevern og tiltaksnivåer i skolene, personlige årsaker, samt utfordringer med å finne passende tidspunkter for gjennomføring av de ulike stegene i protokollen, strakte datainnsamlings-perioden seg ut i tid. Det ble gjennomført et før-intervju, en observasjon og et etter-intervju med hver av deltakerne, med minimum en ukes opphold mellom hver av gjennomføringene. Denne protokollen ble dermed en slags gyllen middelvei mellom undersøkelse av forhåndsavklarte perspektiv, og en databasert teoriutvikling.

Hensikten med denne protokollen var å gjennomføre et før-intervju som tok utgangspunkt i noen nøkkelbegreper og analytiske fokuspunkter fra det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, samt avklaring av deltakernes forståelser og pedagogiske og didaktiske praksis rundt kroppslig læring. Videre hadde gjennomføringen av observasjonen til hensikt å forsyne meg med aspekter ved deltakernes undervisningspraksis som ikke kom frem under intervjuene, samtidig som det er nyttig for å avdekke eventuelle uoverensstemmelser mellom deltakernes uttalelser og deres praksis. Deltakernes uttalelser under før-intervjuet, dannet samtidig utgangspunkt for fokuspunkter under observasjonen. Til slutt var hensikten med etter-intervjuet å «grave» litt mer i deltakernes uttalelser og forståelser som kom frem under før-intervjuet, og stille spørsmål rundt undervisningen som ble gjennomført under observasjonsøktene. Tabellen (tabell 1) under viser en oversikt over protokollen, samt dato for gjennomføring av de ulike stegene med de ulike deltakerne.

Protokoll	Deltaker 1	Deltaker 2
Før-intervju	26.11.20	07.12.20
Observasjon	26.01.21	13.01.21
Etter-intervju	16.02.21	02.02.21

Tabell 1: Oversikt over protokoll for datainnsamling, med oversikt over dato for gjennomføring for hvert av stegene, med de ulike deltakerne.

4.3.1 Utvalg

Kvalitative studier benytter seg som oftest av en begrenset størrelse på utvalget, og grunnet et lite utvalg, påpeker Thagaard (2018, s. 54) betydningen av at forskeren benytter seg av et utvalg som er relevant for å besvare problemstillingen. På denne måten kan analysene og tolkningene som utføres med utgangspunkt i datamaterialet, skape en forståelse av studiens tematikk. Et slikt utvalg omtales som et strategisk utvalg, og baserer seg på at man systematisk søker etter og velger deltakere som innehar erfaringer, ulike egenskaper eller kvalifikasjoner, som er strategiske for å besvare problemstillingen. Med bakgrunn i denne studiens tematikk og problemstilling, ble det derfor naturlig for meg å benytte et strategisk utvalg.

For å sikre meg et strategisk utvalg av deltakere i studien, la jeg ned noen valgbarhetskriterier i søke- og utvelgelsesprosessen av deltakere. Ettersom problemstillingen i dette prosjektet tar for seg hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og underviser kroppslig læring, ønsket jeg for det første kun lærere som underviser i kroppsøving. For å sikre meg lærere en viss erfaringsbakgrunn, ønsket jeg også kun lærere med minimum 3 års undervisningserfaring. Siden denne studien omhandler kroppslig læring i lys av fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøving, søkte jeg også kun etter lærere som underviser i kroppsøving på aldersnivåer hvor den nye læreplanen hadde tredd i kraft (1-9.trinn og VG1). Av hensyn til oppgavens omfang og egne interesser, ble det begrenset til å rekruttere lærere som underviser i kroppsøving på 8.trinn, 9.trinn eller VG1. Med bakgrunn i gjennomføring av fysiske møter, søkte jeg av praktiske hensyn, også kun etter lærere som arbeidet på en skole i Oslo og omegn. Samtidig var jeg interessert i lærere av ulik alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, og som arbeider ved ulike skoler.

4.3.2 Rekruttering av deltakere

Rekrutteringen av deltakere begynte etter at den formelle godkjenningen av prosjektet av Norsk senter for forskningsdata (NSD), var på plass. Jeg tok kontakt med praksislærer-ansvarlig ved NIH, som hjalp meg med å sende ut informasjon om prosjektet med vedlagt informasjonsskriv, på e-post til NIHs 85 praksislærere. I e-posten ble også praksislærerne oppfordret til å rekruttere kolleger til å delta. Jeg tok også kontakt med kolleger ved en tidligere arbeidsplass. I tillegg sendte jeg ut

informasjon om prosjektet med informasjonsskriv til tidligere medstudenter ved NIH, som nå arbeider som kroppsøvingslærere, hvor de også ble oppfordret til å rekruttere kolleger.

Jeg opplevde det som en utfordrende og frustrerende prosess å rekruttere deltakere til prosjektet, og tiden jeg la ned i rekrutteringsprosessen resulterte dessverre i få svar. Tilbakemeldingene fra praksislærerne og tidligere medstudenter uteble, men to av mine tidligere kolleger meldte sin interesse for deltakelse i prosjektet. Ettersom rekrutteringsprosessen drøydde ut i tid, måtte jeg dessverre legge fra meg målet om å rekruttere lærere som underviser i kroppsøving på VG1 og ved ulike skoler, da det til slutt ble mine to tidligere kolleger som ble inkludert som deltakere i prosjektet. Begge deltakerne møtte valgbarhetskriteriene, men hadde allikevel ulik alder, kjønn og utdanningsløp, til tross for at begge underviste i kroppsøving. Av hensyn til min relasjon til deltakerne i prosjektet, har det derfor vært sentralt at jeg har reflektert rundt dette forholdet, hatt en «nøytral» innstilling og gjort metodiske valg på en slik måte at min relasjon til deltakerne ikke skulle påvirke utfallet av oppgaven.

Til tross for relasjonen mellom meg og deltakerne, opplevde jeg deltakerne som profesjonelle i denne sammenhengen, ved at de var imøtekommende og delte av sine erfaringer og forståelser med meg, men uten at vår relasjon eller min kjennskap til skolen var av betydning for den informasjonen som kom frem. Høyst sannsynlig ville en annen forsker også fått de samme svarene, om hen hadde stilt de samme spørsmålene. Til tross for et lite utvalg, er det viktig at dette sees i sammenheng med perioden for gjennomføringen av prosjektet, hvor lærere har arbeidet i en uforutsigbar hverdag med stadig skiftende smittevern-nivåer, hvor de har opplevd å være overarbeidet og at tiden ikke har strukket til.

Med bakgrunn i prosjektets omfang, hevder Thagaard (2018, s. 59) at størrelse på utvalget heller ikke bør være større enn muligheten for å gjennomføre tilstrekkelige analyser av datamaterialet. Jeg kunne nok med fordel ha rekruttert en eller to deltakere til, for å være sikker på at jeg nådde metningspunktet for datamaterialet. Med den protokollen som ble benyttet, opplevde jeg allikevel størrelsen på utvalget som tilstrekkelig for å kunne utforske problemstillingen, da deltakerne forsynte meg med detaljerte beskrivelser av sin forståelse og praksis rundt kroppslig læring. Samtidig

hadde jeg fortsatt tilstrekkelig med tid for å gjennomføre omfattende analyser, som Thagaard (2018, s. 59) peker på som sentralt. Gjennom denne protokollen fikk jeg også mulighet og tid for å gå mer i dybden av deltakernes forståelser og praksiser, noe jeg antakeligvis ikke hadde fått mulighet til om jeg hadde rekruttert flere deltakere og «kun» gjennomført en observasjon og ett intervju med hver deltaker, som først var planen.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Planen var å gjennomføre fysiske intervjuer med deltakerne, men grunnet koronapandemien ble det besluttet å gjennomføre intervjuene digitalt. Med stengte skoler, rødt nivå og begrensninger på nærkontakter, var dette en arbeidsform lærerne hadde stiftet godt bekjentskap med den siste tiden. Intervjuene ble derfor gjennomført ved bruk av Zoom (programvare for digitale møter), og hadde en varighet fra 30 til 46 minutter. For at jeg skulle ha et datamateriale å transkribere i etterkant, og for at jeg kunne være fullt til stede i intervjusituasjonen, ble opptak av lyd og video av intervjuene gjennomført, noe deltakerne samtykket til i forkant. Lyd- og videoopptak gjorde det også lettere for meg når jeg skulle transkribere materialet, slik at jeg kunne stoppe opptaket når jeg ønsket, spole frem og tilbake, i tillegg til at deltakernes kroppsspråk også kom frem på videoen.

Jeg hadde fokus på å gjøre deltakerne komfortable med situasjonen og å skape trygge rammer rundt intervjuene, ved å starte med litt vennlig og uformell prat. I forkant av før-intervjuet gikk jeg nøye igjennom bakgrunn og formål med prosjektet, slik at jeg var sikker på at deltakerne hadde en forståelse av hva de deltar på. Til slutt før før-intervjuet kunne begynne, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med deltakerne og innhentet samtykke fra dem. I før-intervjuet fokuserte jeg på å avklare deltakernes forståelser og pedagogiske og didaktiske praksis rundt kroppslig læring. I forkant av før-intervjuet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3), som tok for seg spørsmål rundt noen nøkkelbegreper og analytiske fokuspunkter, som beskrevet i oppgavens innledning. Disse spørsmålene dannet utgangspunkt for intervjuet. På bakgrunn av at jeg gjennomførte semi-strukturerte intervjuer, var det viktig for meg at intervjuets gang fulgte deltakernes uttalelser, slik at rekkefølgen på spørsmålene fra intervjuguiden varierte mellom intervjuene. Enkelte av spørsmålene fra intervjuguiden ble også utelatt i intervjuene, ettersom deltakerne allerede hadde besvart spørsmålet, eller spørsmålet ble

ansett for å bryte intervjuets gang. I tillegg ble det også stilt enkelte oppfølgings spørsmål underveis som ikke var skrevet ned i intervjuguiden, med bakgrunn i deltakernes uttalelser.

Deltakernes forståelser og praksis som kom frem under før-intervjuet, samt undervisningen som ble utført under observasjonsøktene, dannet utgangspunkt for utarbeidelse av en ny intervjuguide til etter-intervjuet. Ettersom deltakerne hadde ulike uttalelser i før-intervjuet og ulik undervisning, ble det utarbeidet en intervjuguide for hvert av etter-intervjuene. Etter-intervjuet foregikk på samme måte som før-intervjuet, men i stedet for å avklare deltakernes perspektiver, var etter-intervjuet i større grad mer et utspørrende intervju, hvor jeg stilte spørsmål for å få mer utdypende informasjon, om de forståelsene og praksisen som kom frem under før-intervjuet og observasjonen. Avslutningsvis i etter-intervjuet ble informasjon om anonymisering og behandling av datamaterialet repetert, før jeg til slutt takket deltakerne for deres innsats og bidrag til studien og til produksjon av ny kunnskap.

4.3.4 Gjennomføring av deltagende observasjon

Jeg gjennomførte én observasjon med hver av deltakerne, til sammen to stk. Konteksten for observasjonen var en ordinær, timeplanfestet kroppsøvingstime med en av klassene deltakerne var lærer for. På skolen deltakerne arbeider på, benytter de seg av undervisningsøkter i kroppsøving på 60 minutter dette skoleåret. Denne tiden inkluderer skift og dusjing før/etter timen, så den reelle tiden for kroppsøvingstimen var derfor begrenset til 45 minutter. For å ikke påvirke rammene rundt undervisningen og for at jeg ønsket å tilpasse meg deltakernes timeplan, lot jeg deltakerne selv foreslå dato og tidspunkt for gjennomføring av observasjon.

Med bakgrunn i at jeg ikke hadde noen tidligere erfaringer fra observasjon som forskningsmetode, og ettersom jeg ikke nøyaktig visste hva jeg skulle se etter i observasjonene, utarbeidet jeg et observasjonsskjema for hver av deltakerne. Disse skjemaene ble utarbeidet med bakgrunn i nøkkelbegrepene og de analytiske fokuspunktene, og oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Samtidig ble også noen av fokuspunktene for observasjon, utarbeidet med bakgrunn i forståelsene og praksisene som deltakerne uttrykte under før-intervjuene. Observasjonsskjemaene var

dermed relativt like med mange av de samme fokuspunktene, men av hensyn til ulike uttalelser fra før-intervjuet, skilte de seg fra hverandre på enkelte punkter.

I forkant av observasjonsøktene ble deltakerne oppfordret til ikke å ta hensyn til at jeg skulle være til stede i undervisningen, men i stedet planlegge en «vanlig» undervisningstime, som om jeg ikke skulle vært til stede. Begge observasjonene ble gjennomført innendørs i idrettshall. På grunn av at det for tidspunktet for gjennomføringen av observasjonene, var innført rødt smittevern-nivå i skolene i Oslo, var derfor bare halve klassen til stede. Jeg møtte opp forberedt i god tid til begge timene, og hadde en uformell samtale med deltakerne i forkant av timen, for å høre litt om hva de hadde planlagt. Før undervisningen satte i gang, introduserte jeg meg for klassene, og forklarte hvem jeg var og hvorfor jeg var der, for å ufarliggjøre situasjonen for elevene og slukke nysgjerrigheten deres. Av hensyn til smittevern og smittesituasjonen knyttet til koronapandemien, kunne jeg ikke engasjere meg og delta aktivt i undervisningen sammen med elevene. Jeg ble derfor henvist til sidelinjen, for å observere undervisningen derfra. Dette bød dermed på utfordringer med å være fullt så delvis deltagende som jeg hadde planlagt for. Å opprettholde den analytiske distansen ble dermed ingen utfordring, samtidig som jeg mistet noe av nærheten til situasjonen.

Til tross for at jeg ikke fikk være fullt så deltagende som ønsket, ble jeg allikevel forsynt med tilstrekkelig informasjon til fokuspunktene i observasjonsskjemaene. Ettersom det er lærerne som har vært det interessante i denne oppgaven, var det deltakernes undervisning jeg skulle observere, og ikke elevenes læring. Jeg benyttet derfor ikke lyd- eller videoopptak av undervisningsøktene som ble observert, og trengte derfor heller ikke innhente samtykke fra elevene. I stedet ble det tatt feltnotater underveis i observasjonene. Ettersom skriving av fullstendige feltnotater hadde tatt mye av oppmerksomheten min vekk fra observasjonen, noterte jeg i stedet ned kortere stikkord, hvor situasjoner fra undervisningen var sentralt.

Underveis i observasjonene begynte samtidig analyse- og tolkningsprosessen, ettersom jeg noterte ned tolkninger av deltakernes praksis og teoretiske refleksjoner som kom snikende på. Etter at undervisningen var ferdig gjennomførte jeg igjen en liten uformell samtale med deltakerne, for å høre litt om deres tanker rundt undervisningen og snakke litt om noen konkrete situasjoner fra timen. Disse samtalene var nyttige for å gi meg

innsyn i deltakernes refleksjoner og tolkninger fra situasjoner i timen. For at de tankene, tolkningene og teoretiske refleksjonene jeg hadde gjort underveis i observasjonen ikke skulle bli forglemt, og for å skrive utfyllende feltnotater, skrev jeg ut stikkordene til utfyllende setninger umiddelbart etter observasjonen.

4.4 Analyse og tolkning

Analysing av datamaterialet og tolkning av funnene er en sentral prosess i denne forskningsprosessen, og omhandler arbeid med datamaterialet gjennom organisering, tematisering, koding og tolkning (Nilssen, 2012, s. 104). Det er i denne prosessen mitt prosjekts funn blir fremstilt, og mening tillagt funnene (Nilssen, 2012, s. 104). I denne prosessen søker jeg gjennom det empiriske materialet etter informasjon som kan hjelpe meg å besvare problemstillingen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 22). Jeg benytter meg av en kvalitativ analyse, som bærer preg av og forutsetter at jeg er nøyaktig og bevisst i mine arbeider for å kunne begrunne tolkningene i svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 26). Denne prosessen har dermed en avgjørende betydning for resultatet av forskningsprosjektet mitt.

Braun & Clarke (2006, s. 86) påpeker at analyse og tolkning er en gjentakende prosess som består av en kontinuerlig pendling mellom de ulike fasene, og at den utvikles over tid og av en grunn ikke må forhastes. I denne delen av metodekapittelet vil jeg derfor redegjøre for hvordan analyse- og tolkningsprosessen har foregått, hvor jeg beskriver transkriberingen av intervjuene og behandlingen av feltnotatene, før jeg kommer nærmere inn på hvordan analysing av datamaterialet og tolkning av funnene har foregått.

4.4.1 Transkribering og koding av intervju

Like etter at intervjuet med deltakerne var ferdig, og opptaket trygt lagret, begynte prosessen med å transkribere samtalen til tekst, samtidig som intervjuet fortsatt var «ferskt». Thagaard (2018, s. 111) peker på at en overføring av samtalen til tekstform, fører til en begrenset gjenskapning av intervjusituasjonen, men at lydopptak kan være et godt tiltak for å redusere begrensningen av det sosiale samspillet under intervjuet. I tillegg til opptak av lyd, ble det under intervjuene i dette prosjektet, også gjort opptak av video. Dette har bidratt til å forsyne meg med informasjon om deltakernes kroppsspråk,

som har vært nyttig å studere når de besvarer spørsmålene, og som ikke kommer frem av lydopptakene.

Jeg opplevde stor fordel ved bruk av lyd- og videoopptak under intervjuene, ettersom jeg kunne konsentrere meg om spørsmålene og deltakerne, i stedet for å notere underveis, som Thagaard (2018, s. 112) viser til som et stort fortrinn under kvalitative intervjuer. Samtidig bidro opptakene til å forenkle transkriberingsprosessen, ved at jeg kunne se og lytte på opptakene gjentatte ganger, stoppe de underveis og spole frem og tilbake, som forsikret meg om få med deltakernes besvarelser ordrett. Ved å unnlate å gjøre notater under intervjuet, opplevde jeg også å få god kontakt med deltakerne og anledning til å observere og tolke kroppsspråket deres underveis, samt muligheten til å gi de øyeblikkelige tilbakemeldinger på deres uttalelser (Thagaard, 2018, s. 113).

Transkriberingen av hvert intervju begynte umiddelbart etter at intervjuet var ferdig. I denne prosessen skrev jeg selv ned alt muntlig språk ordrett, både fra meg og deltakerne. For å gjøre transkribering av intervjuene så lik samtalen som mulig, ble også pauser og muntlig ord (f.eks. «ehm ...») i uttalelsene inkludert. Dette var en tidkrevende prosess, som tok et par dager for hvert av intervjuene. Jeg valgte å transkribere intervjuene manuelt, ettersom jeg følte dette ga meg en bedre «kontakt» med og gjennomgang av datamaterialet, enn om jeg skulle overlatt arbeidet til en programvare. For å ta vare på deltakernes anonymitet ble all transkribering utført på bokmål.

Etter at intervjuene var transkribert, ble datamaterialet organisert ut ifra de teoretiske dimensjonene de omhandlet. Dette foregikk ved at teksten ble nøye gjennomlest flere ganger, før de delene av teksten som omhandlet de ulike teoretiske dimensjonene, ble skrevet om til en sammenfattet tekst, slik at eventuelle hjelpeord, digresjoner, og informasjon som ikke var relevant for analysen, ble utelatt. Etter at dette arbeidet var utført, ble de sammenfattede tekstene for hvert av de analytiske temaene, igjen nøye gjennomlest. Til slutt ble tekstene kodet ved bruk av stikkord og korte setninger som beskriver innholdet i og tolkninger av uttalelsene, og mønstre i datamaterialet.

4.4.2 Behandling av feltnotater

Umiddelbart etter gjennomføringen av observasjonene, ble stikkordene som jeg hadde skrevet ned i feltnotatene, skrevet ut i fullstendige setninger, slik at de skulle gi mening.

Siden jeg ikke gjorde videoopptak av undervisningsøktene, var det viktig for meg at jeg skrev ut feltnotatene fortløpende, for at nyanser og situasjoner fra undervisningen ikke skulle bli forglemt. Jeg opplevde dette som en god tilnærming, ettersom det gav meg anledning til å hovedsakelig rette oppmerksomheten under observasjonene mot undervisningen, fremfor å skrive utdypende feltnotater.

De utfyllende feltnotatene som ble skrevet ut i etterkant av observasjonene, ble skrevet ut med formålet om å besvare fokuspunktene fra observasjonsskjemaet så godt som mulig. Dette steget i denne prosessen ble skrevet ut, uten at det foregikk noen særlig grad av fortolkning av datamaterialet. Etter at dette var utført, ble de utfyllende feltnotatene organisert ut ifra de teoretiske dimensjonene de omhandlet og deretter sammenfattet, på lik linje med de transkriberte intervjuene. Ettersom det er av stor betydning at tolkningene utføres i konteksten for innsamlingen av datamaterialet, var det viktig for meg at jeg sørget for å bevare konteksten og situasjonen for handlingene, i sammenfatningen av feltnotatene. Deretter ble tekstene nøye lest igjennom, før de til slutt ble kodet. Det var først i dette steget i prosessen rundt feltnotatene jeg beskrev mine tolkninger, og hvor jeg begynte å utlede mening fra feltnotatene.

4.4.3 Å analysere og tolke

Etter at hele datamaterialet var transkribert, sammenfattet og organisert innen ulike analytiske temaer og kodet, valgte jeg å sammenstille alle tekstene fra alle intervjuene og observasjonene, i et og samme dokument. I dette dokumentet ble datamaterialet fra hver av deltakerne plassert inn i hver sine kolonner, ut ifra de ulike teamene de omhandlet. Dette gjorde det enklere for meg å få oversikt over de ulike forståelsene og praksisene, samt å kunne sammenligne deltakerne med hverandre. Dette gjorde også at jeg til slutt bare fikk ett dokument å forholde meg til i analysen, fremfor seks ulike dokumenter. For at de ulike analytiske temaene skulle komme så tydelig frem som mulig, valgte jeg å benytte meg av fargekoder, hvor hver farge markerte et tema. Jeg opplevde samtidig at dette gav meg en dypere forståelse av de ulike temaene.

Analysing og tolkning av de transkriberte intervjuene og behandlede feltnotatene, har blitt utført innenfor oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Dette har forsynt meg sentrale funn som jeg presenterer og diskuterer i neste kapittel. Ifølge Thagaard (2018, s. 151) er analyse og tolkning en kontinuerlig prosess som ble satt i

gang allerede under datainnsamlingen. Videre peker Thagaard (2018, s. 151) på at de dataene som kommer frem av datainnsamlingen, er resultater av forståelsen jeg har utviklet underveis i datainnsamlingsprosessen, og at dette skyldes at man hele tiden reflekterer rundt det som observeres og vurderer det som uttrykkes.

For at det empiriske materialet jeg har samlet inn kunne benyttes i en kvalitativ temaanalyse, var en forutsetning at jeg systematiserte dataene (Thagaard, 2018, s. 151). Ved å benytte meg av en temaanalyse, har jeg rettet fokuset mot fremtredende temaer i litteraturen og fra det empiriske materialet, som jeg har gått i dybden av (Thagaard, 2018, s. 171-184). I analyseprosessen har jeg sammenlignet informasjon fra deltakernes uttalelser opp mot ulike temaer, og jeg har derfor benyttet deltakernes uttalelser innenfor de ulike analytiske temaene for å presentere og diskutere oppgavens funn (Thagaard, 2018, s. 171). Temaene jeg presenterer tar utgangspunkt i noen teoretiske dimensjoner ved kroppslig læring fra oppgavens teoridel og fra empirien, som belyser lærernes forståelser og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring.

Gjennom en identifisering av analytiske temaer med utgangspunkt i både teori (deduktiv analyse) og empiri (induktiv analyse), kan mine analyser omtales som abduktive analyser, ifølge Thagaard (2018, s. 184). Ved å trekke på temaer fra teoridelen samtidig som strukturen i analysen er informert av deltakerne, kan dette bidra til å belyse problemstillingen fra ulike sider, ved å utvikle teori på bakgrunn av empiriske analyser, samtidig som jeg tolker data med bakgrunn i tidligere teori og forskning (Thagaard, 2018, s. 184). I arbeidet med innsamling og analyse av data, har det dermed kontinuerlig foregått en dialektisk veksling mellom teori og empiri. Starten av datainnsamlingsprosessen var preget av en deduktiv tilnærming, før jeg gradvis gikk over til en induktiv tilnærming mot slutten av innsamlingsarbeidet og under kategorisering og koding av datamaterialet, før det foregikk en intens veksling mellom tilnærmingene utover i analysearbeidet.

Å bli fortrolig med datamaterialet er sentralt for at jeg skal kunne beskrive temaene detaljert og presentere funnene på en god måte, og samtidig drøfte de fra ulike perspektiver (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For at jeg skulle bli godt kjent med datamaterialet og opparbeide meg en god oversikt over innholdet og danne en forståelse av temaene, har jeg derfor brukt mye tid med det, lest det gjentatte ganger og tatt notater

underveis, slik Braun & Clarke (2006, s. 87) hevder er sentralt. Fordelen ved å benytte meg av en temaorientert analytisk tilnærming i analyse- og tolkningsarbeidet i denne oppgaven, er at den har gjort meg i stand til å gå i dybden på de ulike temaene. På en annen side trekker Thagaard (2018, s. 171) frem at utfordringene ved denne tilnærmingen er at temaene har blitt vurdert løsrevet fra den konteksten de opprinnelig ble presentert i. Når jeg har tolket temaene kan det derfor være at enkelte perspektiver og sentrale aspekter har blitt utelatt.

4.5 Forskningens kvalitet

Validitet, reliabilitet og overførbarhet er utfordringer i ethvert forskningsprosjekt, og noe forskeren etterstreber under hele forskningsprosessen for å sikre studiens troverdighet. Forskningens kvalitet blir avgjort ved metodene som anvendes i prosjektet, som det knytter seg forskjellige utfordringer til. Så lenge jeg har et bevisst og reflektert forhold til bruk av metodene i denne oppgaven, hevder Andersen (2006, s. 285) at det ikke behøver å være utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet. Samtidig viser Andersen (2006, s. 285) til at min forforståelse og kunnskap om den sosiale samhandlingen ved slike metoder, og kunnskap om og følsomhet for situasjonen og deltakerne, kan være faktorer som styrker eller svekker studiens kvalitet.

Når min forståelse blir utviklet og sosialt konstruert i lys av et interaksjonistisk og sosialkonstruktivistisk perspektiv, bidrar det til noen utfordringer rundt metodenes validitet og reliabilitet. Andersen (2006, s. 291) trekker derfor frem at spørsmål om validitet og reliabilitet må behandles på to nivåer. Det første nivået handler om hvordan uttalelser og handlinger, blir oppfattet og forstått slik deltakerne gjør. At jeg skiller på utsagn om faktiske forhold og utsagn som uttrykk for vurderinger og tolkninger, er derfor en betydningsfull og utfordrende oppgave for å sikre validitet og reliabilitet, ifølge Andersen (2006, s. 291). Det andre nivået tar for seg hvordan validitet og reliabilitet knytter seg til de vurderingene jeg anvender i tolkning og analyse av datamaterialet (Andersen, 2006, s. 291). Jeg argumenter derfor for prosjektets reliabilitet ved å redegjøre for produksjonen av data gjennom en transparent beskrivelse av forskningsprosessen, slik Thagaard (2018, s. 188) fremhever. For å argumentere for prosjektets validitet, har jeg også forsøkt å være tydelig og overbevisende i mine tolkninger, som Andersen (2006, s. 292) trekker frem som et viktig poeng.

4.5.1 Validitet

Validitet i dette prosjektet knytter seg til gyldigheten av mine tolkninger av de analyserte dataene i forhold til den konteksten som er undersøkt, og om de metodene jeg har benyttet meg av i prosjektet undersøker det jeg ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 189). God validitet i denne oppgaven er en nødvendighet for at den oppfattes som troverdig, og er et element som er gjennomtrengende for hele prosessen. En utfordring ved at det er mine fortolkninger av det analyserte datamaterialet som blir fremstilt som resultater i prosjektet, er at det vanskeligere å kontrollere forskningens validitet.

For å styrke prosjektets validitet jeg vektlagt en gjennomsiktighet i prosessen, hvor jeg har forsøkt å beskrive grunnlaget for tolkningene jeg har kommet frem til, på en tydelig og overbevisende måte (Andersen, 2006, s. 292; Thagaard, 2018, s. 189). Samtidig har jeg fokusert på å utarbeide så åpne og forutsetningsfrie spørsmål som mulig gjennom arbeid med intervjuguiden, noe Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 199) påpeker at er en forutsetning om man ikke skal lede deltakernes svar i noen bestemte retninger. For å unngå å få alt for varierende og sprikende svar fra deltakerne, har jeg i tråd med Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 199) også fokusert på å utarbeide konkrete spørsmål som retter seg mot oppgavens tematikk, men på en måte som gjør at det er deltakerne som har fått anledning til å avgjøre hva som er interessant.

Begrunnelser av de tolkningene som gjøres i studien, er ifølge Thagaard (2018, s. 193) et sentralt grunnlag for validitet. Som følger av det, har jeg forsøkt å utføre og begrunne tolkningene mine innenfor rammene av det teoretiske rammeverket for oppgaven som jeg har angitt, samt i lys av tidligere forskning. Jeg har dermed fokusert på å begrunne funnene mine, og etterstrebet å ha kvalifiserte begrunnelser for tolkningene mine. Samtidig har jeg forsøkt å ha en gjennomsiktighet i tolkningene, hvor det er tydelig hva som danner grunnlaget for mine tolkninger, samt beskrivelse av hvordan analysearbeidet danner utgangspunkt for tolkningene. Disse tiltakene bidrar til å dokumentere tolkningene, noe Thagaard (2018, s. 189) trekker frem som et vitenskapelig prinsipp.

For at min rolle og mine forforståelser ikke skal påvirke resultatene i oppgaven, har jeg redegjort for og reflektert rundt dette tidligere i metodekapittelet. Jeg har også redegjort for hvordan jeg opplevde det som utfordrende å rekruttere deltakere i prosjektet.

Thagaard (2018, s. 81) peker på betydning av at jeg har reflektert over hvordan min relasjon til deltakerne, kan ha for forståelsen jeg utvikler. Siden jeg i denne oppgaven har valgt å forske på eget felt og rekrutterte deltakere jeg på forhånd hadde en relasjon til, opplevde jeg raskt å bli akseptert som en del av kulturen. Samtidig kan min forståelse og kjennskap til kroppslig læring på grunn av studieløpet, og min erfaring fra arbeid som kroppsøvingslærer, ha ført til at jeg har unnlatt å stille spørsmål ved mine tatt-for-gittheter (Thagaard, 2018, s. 80). Å inkludere deltakere man allerede har en relasjon til kan by på noen etiske utfordringer, som jeg vil drøfte i slutten av dette kapittelet. Fordelen ved dette kan være at jeg blir raskere akseptert og deltakerne føler seg trygge på meg som forsker, som gjør at de forsyner meg med informasjon jeg ellers ikke ville fått.

Når jeg har kjennskap til og utvikler forståelse «innenfra» miljøet, kan det i følge Thagaard (2018, s. 190) føre til at mine erfaringer fra feltet gir grunnlag for gjenkjennelse av deltakernes uttalelser og erfaringer, som igjen legger føringer for forståelsen jeg utvikler. Samtidig er det en risiko for at jeg blir «blindet» for egen kultur, slik at jeg overser det som skiller seg fra mine erfaringer, og at jeg på denne måten blir mindre oppmerksom på nyansene i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 190). På bakgrunn av dette, og min relasjon til deltakerne, forsøkte jeg etter beste evne å innta en nøytral holdning i datainnsamlingsprosessen, slik at min relasjon til deltakerne og kjennskap til feltet og tematikken ikke skulle påvirke informasjonen som kom frem.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt forskningen er utført på en troverdig måte, og at den ansees som pålitelig (Thagaard, 2018, s. 187). Thagaard (2018, s. 188) viser til at kravet om repliserbarhet ikke er relevant i kvalitativ forskning, ettersom forskerens forståelse i lys av interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver, utvikles i relasjon og samhandling med deltakerne. På bakgrunn av dette eksisterer det derfor ikke en uavhengig måte å utføre kvalitativ forskning på. Spørsmålet om reliabilitet vil ifølge Thagaard (2018, s. 188-193), heller dreie seg om hvordan forskeren argumenterer for

prosjektets reliabilitet gjennom nøyaktige beskrivelser av hvordan datamaterialet har utviklet seg i løpet av forskningsprosessen, samt refleksjon rundt de anvendte metodene. Ved å være transparent i forskningsprosessen, gjennom nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåten for analyse og tolkning av datamaterialet, hevder Thagaard (2018, s. 188) at jeg kan styrke forskningens reliabilitet.

For å styrke reliabiliteten i denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å bevare en gjennomsiktighet i hele forskningsprosessen, gjennom å gi leseren innsikt til fremgangsmåten for de resultatene som kommer frem. Metodekapittelet i oppgaven er derfor sentralt rundt spørsmålet om reliabilitet. For å sikre gjennomsiktighet i dette kapittelet har jeg gjort rede for hvordan min rolle og forforståelse kan påvirke relasjonen til deltakerne og datautviklingen, og reflektert rundt de metodiske valgene. Videre har jeg nøye beskrevet fremgangsmåten for datainnsamlingen og analyse- og tolkningsarbeidet, for å vise hvordan jeg har kommet frem til resultatene for denne studien.

I tillegg hevder Thagaard (2018, s. 188) at tiltak som å tydelig skille på hva som er «primærdata» og hva som er forskerens tolkninger, bidra til å styrke prosjektets gjennomsiktighet og reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har derfor etterstrebet å tydeliggjøre min rolle i prosjektet, blant annet ved å være tydelig på hvor det er deltakernes uttalelser og hvor det er mine tolkninger som kommer frem. Samtidig har jeg forsøkt å unngå å tolke temaene og deltakernes uttalelser fullstendig løsrevet fra konteksten de opprinnelig ble presentert i, som kan være en utfordring med temaorienterte analyser. For å sikre reliabilitet gjennom intervjuene, har jeg arbeidet nøye med formuleringen av spørsmålene, slik at deltakerne ble gitt anledning til å reflektere rundt dem, for at min formulering av spørsmålene ikke skulle være avgjørende for deltakernes besvarelser. Siden observasjon er en kontekstavhengig metode, fokuserte jeg under observasjonene, på å utarbeide grundige beskrivelser av konteksten og situasjonene som oppstod underveis i timene som ble observert.

4.5.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning er det ifølge Thagaard (2018, s. 194) tolkningene av funnene som danner grunnlaget for studiens overførbarhet, som handler om i hvilken grad de tolkningene vi utfører innenfor prosjektets rammer, er relevante i andre sammenhenger.

Overførbarhet omtales også som ekstern gyldighet, og ifølge Thagaard (2018, s. 195) er det kun i tilsvarende situasjoner hvor tolkningene er gyldige, som danner grunnlag for overførbarhet. Sentralt innenfor spørsmålet om overførbarhet er også studiens utvalg, ettersom ulike utvalg vil representere ulike utgangspunkt for forståelse, hevder Thagaard (2018, s. 195). Tolkningene av en studies funn vil derfor kun være overførbare for utvalg og situasjoner tilsvarende det som er undersøkt.

Spørsmålet rundt dette prosjektets overførbarhet vil derfor dreie seg om hvorvidt de tolkningene som jeg har kommet frem til i denne studien, også vil kunne gjelde for andre kroppsøvingslærere. Gjennom en transparens i analyse- og tolkningsarbeidet gjør jeg også synlig at de tolkningene jeg gjør i denne studien, er mine subjektive tolkninger. Det er derfor opp til leseren å gjøre sine egne subjektive tolkninger, og ta stilling til om de tolkningene som gjøres er overførbare til tilsvarende situasjoner.

Om leseren ikke skulle ha tilstrekkelig erfaringsgrunnlag for å gjøre sine egne tolkninger, trekker Thagaard (2018, s. 195) frem at tolkningene allikevel kan gjenkjennes av leseren på et mer generelt plan. Dette forutsetter ifølge Thagaard (2018, s. 195) fundamentale og prinsipielle intensive analyser som gjør leseren i stand til å knytte tolkningene til sine egne erfaringer. Dette skyldes at identifisering av grunnleggende prinsipper, danner utgangspunkt for gjenkjennelse, til tross for at forskjellige fenomener overfladisk kan virke ganske ulike (Thagaard, 2018, s. 195). For å forsterke studiens overførbarhet, forsøker jeg derfor å utføre mine analyser og tolkninger på en så prinsipiell måte som mulig. Dette vil kunne gi leseren uten kjennskap og erfaring til dette forskningsområdet, mulighet for å gjenkjenne de grunnleggende prinsippene i sin egen erfaringsbakgrunn.

Med bakgrunn i at kvalitative intervjuer kan forstås i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil relasjonen min til deltakerne kunne være av avgjørende betydning for informasjonen som kom frem under intervjuene og forskningens resultater. Kunnskapen som produseres vil ifølge Andersen (2006, s. 283), i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, være kontekstavhengig ettersom det er partene i intervjuet som har skapt sin egen oppfattelse av virkeligheten, som gjør det vanskelig å skille mellom sannhet og tro.

Koronapandemien med dens implikasjoner på læreres arbeid og undervisningspraksis, påvirker også i stor grad denne oppgavens overførbarhet. Denne oppgaven må derfor sees i sammenheng med den konteksten den er gjennomført i, hvor det på tidspunktet for gjennomføring av datainnsamlingen til oppgaven, var innført rødt smittevern-nivå i skolene i Oslo, hvor deltakerne i studien arbeider. Med bakgrunn i dette og de forholdene som lærerne har arbeidet under i denne tiden, må derfor resultatene av studien sees i lys av den perioden studien er gjennomført. Dette innebærer strenge restriksjoner i skolene som følger av koronapandemien, som har lagt store begrensninger for undervisning og læreres valgmuligheter.

Ettersom resultatene av studien må sees i lys av tiden og konteksten den er gjennomført i, vil det derfor være vanskelig å si noe om studiens overførbarhet til andre tidsepoker og mer «normale» undervisningskontekster. Dette skyldes at deltakernes forståelse og praksis rundt kroppslig læring kan ha blitt farget av tiden de har vært igjennom, med innføring av Fagfornyelsen og ny læreplan i faget, samtidig som en verdensomspennende pandemi har lagt begrensninger for undervisning og læring. Ifølge Thagaard (2018, s. 194) er et premiss for studiens overførbarhet til andre sammenhenger, at situasjonen og betingelsene er like. Skal resultatene fra denne studien overføres til andre sammenhenger, forutsettes det dermed at de forbeholdene og forholdene som lærerne har arbeidet under i denne tiden, som er beskrevet i denne oppgaven, må være til stede.

I denne oppgaven har jeg anvendt fenomenologi som teoretisk og filosofisk ramme, og det er vanskelig å si noe om overførbarheten i slik forskning, ettersom tolkningene i studien er utført innen disse rammene. På samme måte som at elevenes kroppslige læring må forstås i lys av deres livsverden, må også resultatene av denne studien sees i lys av oppgavens «livsverden» og rammene for studien. En konsekvens av dette er at dersom resultatene fra studien skal kunne sammenlignes med annen forskning, må også denne forskningen anvende tilsvarende rammer.

4.6 Etiske vurderinger

Ettersom all forskning har til hensikt å produsere ny kunnskap, har denne studien et viktig etisk ansvar. De nasjonale forskningsetiske retningslinjene tar for seg normer for

hva som er god vitenskapelig praksis, normer som regulerer forskersamfunnet, forskningens forpliktelser overfor forskningsdeltakerne, og forskningens relasjon og ansvar overfor det øvrige samfunnet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Disse normene og retningslinjene ansees som en forutsetning for å produsere god, ærlig og redelig forskning.

Med bakgrunn i god forskningsetikk er det derfor sentralt for dette forskningsprosjektets ærlighet og redelighet at jeg har vurdert prosjektet i lys av forskningsetiske retningslinjer og normer. De forskningsetiske retningslinjene og normene som er gjeldende for dette prosjektet reguleres av Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). NESH (2016) påpeker blant annet hvordan forskning skal foregå i samsvar med forskningens normer og verdier, personvern hensyn, samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet og av hensyn til andre institusjoner og samfunnet ellers. I denne delen redegjør jeg derfor for mine forskningsetiske vurderinger når det gjelder godkjenning av prosjektet, innhenting av informert samtykke, anonymisering og konfidensialitet (herunder personvern hensyn), og konsekvenser ved deltakelse i studien. Helt til slutt drøfter jeg etiske dilemmaer i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet.

4.6.1 Formell godkjenning av forskningsprosjektet

Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, er ifølge personopplysningsloven (2018) og GDPR-forordningen meldepliktige og krever innhenting av deltakernes frivillige samtykke. I dette prosjektet har jeg vært avhengig av å behandle personopplysninger som navn, telefonnummer, e-post, og annen bakgrunnsinformasjon som mulig kan identifisere deltakerne. Før jeg kunne sette i gang med innhenting av deltakernes samtykke og innsamling av data, måtte jeg derfor søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) om formell godkjenning av prosjektet. Søknaden ble sendt inn til NSD 20.08.2020.

Ved denne søknaden måtte det også legges ved et informert samtykke (vedlegg 2) som bl.a. redegjør for prosjektets formål, konsekvenser ved deltakelse, personvern og databehandling, samt intervjuguide og observasjonsskjema som benyttes under datainnsamlingen i prosjektet. Prosjektet ble godkjent av NSD 24.08.2020 (vedlegg 1).

Innhenting av informert samtykke og innsamling av data til prosjektet, ble derfor ikke påbegynt før prosjektet var vurdert av NSD til å være i samsvar med personvernlovgivningen. Etersom dette prosjektet ikke omfattes av helseforskningsloven, eller ble vurdert til å ha betydelig potensial for skade og belastning, var det ikke nødvendig å søke om godkjenning hos Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskning (REK). For å være sikker på at jeg ikke måtte søke godkjenning av prosjektet hos NIHs etiske komité, forhørte jeg meg med seniorrådgiver i komiteen, som bekreftet at dette ikke var nødvendig. Det var derfor tilstrekkelig med godkjenning fra NSD før prosjektet kunne begynne.

På grunn av koronapandemien og smitteverntiltak, viste det seg utover høsten 2020 at det kunne bli vanskelig å gjennomføre fysiske intervjuer med deltakerne. Dermed ble det åpnet for at jeg kunne gjennomføre digitale intervjuer. Av den grunn måtte jeg behandle video- og lydopptak av deltakerne samtidig som en ekstern databehandler (Zoom Video Communications inc.) ble involvert, som førte til at jeg måtte sende inn en endringsmelding i prosjektet til NSD. Som følger av disse endringene, og enkelte mindre endringer, ble meldeskjemaet oppdatert med tittel, prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv. Endringsmelding ble derfor sendt inn 23.11.20 (vedlegg 1).

4.6.2 Informert samtykke

Når NSD sin godkjenning av prosjektet var i orden, måtte jeg innhente et fritt informert samtykke fra deltakerne i forskningsprosjektet. For utforming av det informerte samtykke (vedlegg 2) ble det benyttet NSD sin mal, og samtykkeskjemaet ble utformet i tråd med Helsinkideklarasjonen. Thagaard (2018, s. 207) viser til at verken forskeren eller deltakerne kan forutsi utfallet av forskningsprosjektet, og at den fleksibiliteten som preger kvalitativ forskning gjør det vanskelig for deltakerne å nøyaktig vite hva de samtykker til. Derfor var det av stor betydning at jeg i det informerte samtykke tydelig og grundig redegjorde for formålet med prosjektet. I tillegg til å inneholde utdypende informasjon om prosjektet, inneholder det informerte samtykke informasjon om hva deltakelse innebærer, informasjon om frivillig deltakelse, ivaretagelse av personvern, behandling av personopplysninger og anonymisering, deltakernes rettigheter i prosjektet, samt samtykke til deltakelse. For å være sikkert på at deltakerne hadde lest

og forstått det informerte samtykke, ble det gjennomgått med den enkelte deltaker i forkant av før-intervjuet, før samtykke ble innhentet.

4.6.3 Anonymisering og konfidensialitet

Behandling av personopplysninger er underlagt strenge regler i forbindelse med GDPR-forordningen og personopplysningsloven, som begge trådte i kraft i 2018. I følge NESH (2016, pkt. 6) må forskningen skje på en måte som er i tråd med «grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger». I utformingen av det informerte samtykket var jeg derfor pliktig å redegjøre for hvilke personopplysninger som skulle innhentes, hvem som har tilgang til opplysningene, hvordan disse opplysningene behandles, oppbevares og benyttes i prosjektet, og hva som skjer med de etter prosjektets slutt. For å beskytte deltakernes opplysninger ble derfor disse behandlet konfidensielt, ved at navn og andre opplysninger ble erstattet med koder som ble lagret og oppbevart på en egen navneliste som er passordbeskyttet og separert fra øvrige data.

Et annet tiltak for å beskytte deltakernes privatliv, er i følge Thagaard (2018, s. 205) å utforme teksten på en slik måte som gjør at deres identitet ikke kan gjenkjennes i teksten. Av hensyn til dette har jeg kun anvendt fiktive navn på deltakerne i denne publikasjonen, og utelatt andre identifiserende bakgrunnsopplysninger. For å forebygge gjenkjennelse av deltakernes dialekt, språkbruk og taleform, ble derfor transkriberingen av intervjuene utført på bokmål, samt at muntlige ord og uttrykk ble fjernet i analysen, men på en slik måte at de sentrale poengene ikke ble berørt. Ved prosjektets slutt ble også alle personopplysninger, bakgrunnsopplysninger, video- og lydopptak og transkribering slettet. Lærerne har også en taushetsplikt ovenfor de elevene de underviser. For å beskytte elevenes identitet og integritet, ble det i forkant av intervjuet informert om at lærerne ikke måtte dele opplysninger som kunne identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon, som gjelder både navn og andre identifiserende bakgrunnsopplysninger.

4.6.4 Konsekvenser

I retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi peker NESH (2016, pkt. 3) på at «forskning er verdifull, samtidig som den skade». Deltakelse i

forskningsprosjekter kan i en del tilfeller dermed føre med seg konsekvenser for deltakerne, men det er ikke alltid like åpenbart hvilke konsekvenser deltakelse i forskningen kan ha, påpeker Thagaard (2018, s. 208). NESH (2016, pkt. 3) viser også til at gjennomføring av god og ansvarlig forskning også innebærer vurderinger av konsekvenser som kan være uønsket eller ikke forventet. For å redusere risikoen for å utsette deltakerne for negative konsekvenser ved å delta i dette forskningsprosjektet, har det derfor vært viktig at jeg i prosjektet har en etisk forsvarlig forskningspraksis, og i forkant av prosjektet har reflektert rundt hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan ha (Thagaard, 2018, s. 209).

For å gjøre mulige deltakere i stand til å reflektere rundt hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan ha, ble det i det informerte samtykket grundig redegjort for hva deltakelse i prosjektet vil innebære. Risikoen for opplevelse av negative konsekvenser ved deltakelse i dette prosjektet ble i forkant vurdert som liten, ettersom temaene og spørsmålene for intervjuet og deltagende observasjon, ikke vurderes til å være sensitive eller gir belastning utover hva som kan regnes som normal risiko. Etter å ha forhørt meg med seniorrådgiver i NIHs etiske komité, var hun også enig i denne vurderingen. Samtidig er det også mulige positive konsekvenser ved deltakelse i forskning. I denne studien kan det være at kroppsøvingslærerne gis anledning til å reflektere rundt egen oppfattelse og pedagogiske arbeid med kroppslig læring, samtidig som de bidrar til produksjon av ny kunnskap innenfor sitt eget fagområde, som de selv kan ha nytte av i fremtidig arbeid.

4.6.5 Etske dilemmaer

Utover de etiske vurderingene som er beskrevet ovenfor, er det helt sentralt at jeg i tillegg har gjort rede for og reflektert rundt etiske dilemmaer som har oppstått i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet. Jeg opplevde heldigvis få etiske dilemmaer rundt oppgaven, men noen utfordringer gjorde seg etter hvert synlige.

Det første dilemmaet jeg møtte på, var forbundet med utfordringen rundt rekruttering av deltakere til prosjektet. Det var ikke en ønskelig situasjon å rekruttere deltakere jeg på forhånd hadde en relasjon til, men med bakgrunn i mangel på andre interesserte ble dette eneste løsning. I samråd med veileder ble vi enige om at min relasjon til

deltakerne allikevel ikke ville by på de største utfordringene, så lenge jeg i forkant av datainnsamlingen hadde reflektert godt rundt dette forholdet og avklart min rolle i prosjektet, samt ha en åpenhet rundt dette i oppgaven. I tillegg var det viktig at jeg hadde en «nøytral» innstilling ovenfor deltakerne under gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg opplevde samtidig at deltakerne hadde et avklart forhold til sin deltakelse i prosjektet og våres relasjon, og de fremstod som profesjonelle aktører under datainnsamlingen, slik at vår relasjon ikke skulle påvirke utfallet av oppgaven.

Det andre dilemmaet som oppstod underveis, knyttet seg til spørsmål rundt samtykke fra elevene som deltok i undervisningen under observasjonsøktene, og ivaretagelse av deres personvern. I forkant av før-intervjuet ble deltakerne minnet på sin taushetsplikt ovenfor elevene, slik at de ikke måtte dele identifiserende opplysninger om enkeltelever. Denne situasjonen stilte seg litt annerledes under gjennomføringen av observasjonene. Under en nærmere samtale med veileder ble vi usikre på om det også var nødvendig å innhente samtykke fra elevene som skulle delta i undervisningen under observasjonsøktene. Ettersom jeg ikke skulle ta lyd- eller videoopptak av undervisningen, vurderte fagkyndig i NIHs etiske komité at dette ikke var nødvendig.

5. Resultater og diskusjon

I dette kapittelet presenterer jeg det empiriske materialet i studien, samtidig som det blir diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg har gjennomført en abduktiv analyse av datamaterialet, hvor jeg trekker frem noen teoretiske dimensjoner ved kroppslig læring fra oppgavens teori og empiri, som benyttes for å belyse og diskutere lærernes oppfattelser og undervisning rundt kroppslig læring. Formålet med valg av en abduktiv analyse er å benytte empirien til å utlede noen teoretiske dimensjoner, samtidig som oppgavens teoretiske forankring bidrar til å belyse og utvikle forståelse av de ulike dimensjonene (Thagaard, 2018, s. 184).

Studiens funn blir presentert og diskutert under ulike analytiske temaer i dette kapittelet. Under presenteringen av funnene fremhever jeg deltakernes egne utsagn og handlinger fra intervjuene og observasjonene jeg gjennomførte. Dette har til formål å opprettholde en nærhet til deltakerne og praksisfeltet, som er sentralt for forståelsen av studiens funn. Dette vil også hjelpe meg med en helhetlig diskusjon rundt de analytiske temaene, i tillegg til at det er en viktig del av å belyse og besvare problemstillingen i oppgaven. Før oppgavens funn blir presentert og diskutert, presenterer jeg utvalget til studien, med en kort beskrivelse av deltakerne.

5.1 Presentasjon av utvalget

I de påfølgende underkapitlene presenterer jeg «Kjetil» og «Henriette». Av hensyn til anonymisering av deltakerne, har de fått fiktive navn i denne oppgaven slik at deltakelsen deres ikke kan gjenkjennes.

5.1.2 Kjetil

Kjetil arbeider på ungdomsskolenivået, som han har gjort i mange år nå, og underviser i både kroppsøving, engelsk og samfunnsfag, i tillegg til å være kontaktlærer.

Utdanningen til Kjetil består av en bachelorgrad og mastergrad i kroppsøving og pedagogikk, etterfulgt av årsheter i engelsk og historie. Som kroppsøvingslærer har Kjetil et positivt elevsyn hvor han ser på barn og ungdom som utforskende av natur, ettersom han mener de vil gripe enhver mulighet for utforskning. I kroppsøvingstimene til Kjetil er han opptatt av at elevene skal være i mest mulig bevegelse og utfordre seg på sitt nivå, uten at han gir de for mye instruksjoner.

5.1.3 Henriette

Henriette arbeider også på ungdomsskolenivået, og har gjort dette i noen færre år enn Kjetil. I tillegg til å undervise i kroppsøving, underviser hun også i engelsk, tysk og friluftsliv, samtidig som hun også er kontaktlærer. Utdanningen til Henriette består av lektorutdanning i engelsk og tysk, i tillegg til årsenhet i friluftsliv og deltidsstudium i kroppsøving. I kroppsøvingstimene sine er også Henriette opptatt av at elevene skal være i mest mulig bevegelse, for at det skal foregå læring. Som kroppsøvingslærer er det samtidig viktig for henne at elevene blir kjent med seg selv og kroppene sine gjennom å være mye ute, og bevege seg utendørs hele året.

5.2 «Jeg tenker først på bevegelse»

Som tidligere beskrevet kan kroppslig læring beskrives som kroppens involvering i læringsprosesser, og det handler om øving og læring som foregår gjennom kroppen. For at kroppslig læring skal foregå må vi derfor gjøre noe med kroppen vår, enten ved å bruke sansene våre, bevege oss eller begge deler. Standal (2019; 2015, s. 41), Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 277), Standal & Aggerholm (2016, s. 273) og De Jaegher et al., (2017, s. 492) viser til hvordan kroppslig læring ansees som en form for praktisk kunnskap som er knyttet til de handlingene, aktivitetene og praksisene som uttrykkes gjennom kroppen i bevegelse. Samtidig peker De Jaegher et al. (2017, s. 492) og Lyngstad (2017, s. 5) på at denne kunnskapsformen også kommer til syne gjennom bevegelse og persepsjon i flere dimensjoner, noe Merleau-Ponty, (1994, s. 1-3) også viser til i sin kroppsfenomenologi.

Kroppslig handler dermed om bevegelse, noe som kommer tydelig frem gjennom det empiriske materialet. Når Henriette blir stilt spørsmålet om hva hun tenker på når hun hører begrepet kroppslig læring, svarer hun:

«Jeg tenker først på bevegelse. Både det å være i bevegelse og det å lære om bevegelse. At det handler om å lære hvordan kroppen beveger seg, og hvordan den henger sammen. Hvordan du kan styrke den og legge til rette for bedre bevegelse».

Henriette viser dermed til bevegelse som grunnleggende for kroppslig læring. I sin forståelse av begrepet handler ikke kroppslig læring bare om å være i bevegelse, men hun trekker også frem ulike dimensjoner av bevegelse som sentralt i de kroppslige læringsprosessene. I etter-intervjuet begrunner hun denne forståelsen når hun uttaler:

«Jeg tenker det er viktig [å være i bevegelse og lære om bevegelse] for å forstå egen kropp og egne ferdigheter, og å kunne få en bedre forståelse for noen ting (...) Det er viktig å ha kunnskap om det og bli bevisst på bevegelsene, sånn at man kan ha forståelse for at andre gjør ting annerledes og at det finnes andre måter å gjøre en bevegelse på».

Hun peker dermed på at kroppslig læring vil kunne bidra til økt innsikt, både om seg selv og andre i bevegelse. Hennes utsagn støttes opp av Moen & Rugseth (2018, s. 164) og Larsson (2014, s. 645), som viser til hvordan forståelse av oss selv og andre som kropp er sentralt innen kroppslig læring, når kroppen ansees som et lærende subjekt. På spørsmålet om hva hun tenker på når hun hører begrepet kroppslig læring svarer Henriette videre: *«jeg forstår det både som at vi skal gjøre mye ulike aktiviteter, bevegelser, idretter, og jobbe med bevegelse i disse».* Det handler dermed ikke bare om å være i mye bevegelse, men elevene skal også jobbe med bevegelse i ulike aktiviteter og idretter, noe Kjetil tydeliggjør i måten han og kollegaene arbeider med kroppslig læring i utarbeidelse av undervisningsplaner: *«... vi er veldig bevisste på å ha mye variert aktivitet, sånn at de skal få prøvd kroppen sin mange ulike måter».*

Til tross for at det ikke bare handler om å være i mye bevegelse, viser Kjetil til at kroppslig læring må foregå gjennom bevegelse og aktivitet: *«Jeg tenker at for at det skal bli kroppslig læring, så må man prøve litt, og ha aktivitet over tid».* I en slik forståelse av kroppslig læring er dermed aktivitet en forutsetning for at kroppslig læring skal foregå. Denne forståelsen uttrykkes videre i Kjetil og kollegaene sin tolkning av kroppslig læring i læreplanen, når han uttaler: *«Jeg opplever det, sånn vi tolker det, at det [kroppslig læring] vektlegges gjennom veldig mye aktivitet».*

Bevegelsesdimensjonen av kroppslig læring, og deres forståelse av begrepet, blir også tydelig i hvordan de organiserer undervisningen. I kroppsøvingstimene som ble

observert var det et høyt aktivitetsnivå og elevene var hele tiden i mye bevegelse. «*Jeg velger alltid øvelser og aktiviteter, eller organiserer undervisningen sånn at det er ingen som står i kø. Fordi når man står stille så er man ikke bevegelse*», svarer Henriette når hun blir stilt spørsmål om hvordan hun ivaretar elevenes kroppslige læring i timen. Hun trekker frem hvordan organiseringen av undervisningen er avgjørende for elevenes kroppslige læring. Samtidig peker hun på at dette er noe lærerne allerede gjør, ettersom bevegelse er en helt essensiell del av kroppsøvfaget: «*Selv om man har jobbet som kroppsøvingslærer i 20 år eller i to år, så driver du med kroppslig læring, fordi elevene hele tiden er i bevegelse*».

Bevegelsesdimensjonen i kroppslig læring trekkes også inn når elevene skal reflektere rundt undervisningen. I timene som ble observert snakket lærerne med elevene om bevegelse, hvor de bl.a. stilte spørsmål rundt elevenes opplevelser i timen og hvordan de beveger seg. Henriette og Kjetil viser begge til en forståelse om at kroppslig læring i kroppsøving først og fremst handler om at elevene skal være i bevegelse i ulike aktiviteter. Samtidig gir de oss også et innblikk i hvordan elevene jobber med bevegelse i disse aktivitetene, og utvikler forståelse om seg selv og andre i bevegelse. Bevegelse går også igjen når lærerne skal organisere undervisningen, og når de snakker med elevene om deres opplevelser i timen. Bevegelse i kroppslig læring består dermed av flere ulike dimensjoner, som De Jaegher et al. (2017, s. 492) og Lyngstad (2017, s. 5) viser til.

Sett i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, hvor individer ansees som lærende kroppssubjekter (Merleau-Ponty, 1993, s. 93; Moen & Rugseth, 2018, s. 160), frembringer Henriette og Kjetil en forståelse om at det ikke er hva elevene gjør som er det mest interessante. I stedet fremmer de en forståelse av at elevene hele tiden vil lære noe kroppslig så lenge de er i bevegelse, ettersom elevene uansett tilegner seg kroppslige erfaringer. Denne forståelsen har bakgrunn i utsagnene deres, hvor de retter fokus mot at kroppslig læring foregår gjennom bevegelse og aktivitet. I et fenomenologisk perspektiv vil det være nyttig å skille på hvilke former for bevegelse og type aktiviteter, deltakerne forbinder med bevegelse i kroppslig læring. Dette blir analysert og diskutert senere i kapittelet. Med bakgrunn i utsagnene til deltakerne legger de en naturvitenskapelig forståelse av bevegelse til grunn, uavhengig av hvordan form for bevegelse eller hva slags aktivitet det er snakk om.

Når Henriette og Kjetil viser til hvordan kroppslig læring foregår gjennom å være i bevegelse, bidrar de til å kaste lys på Merleau-Pontys (1993, s. 93) forståelse, som peker på hvordan man tilegner seg kroppslige erfaringer gjennom å være i bevegelse, hvor de kroppslige erfaringene integreres i de subjektive kroppene som kroppslig læring. Et nyttig hjelpemiddel for at kroppslig læring skal kunne forekomme ved å være i bevegelse, hevder Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 419) og Bergentoft (2020, s. 3) kan være utvikling av elevenes bevegelsesevner gjennom utforskende prosesser. En sentral del av bevegelsesdimensjonen i kroppslig læring, kan dermed være slike utforskende prosesser, der det er udefinert hvilke bevegelser elevene søker å tilegne seg, slik funnene til Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 419) og Bergentoft (2020, s. 3) peker på. Bruk av slike prosesser kan dermed berike tiden elevene er i bevegelse, som vil kunne bidra til økt læringsutbytte, med fokus på kroppslig læring.

Når deltakernes uttalelser blir belyst av Moen & Rugseth (2018, s. 160) sin forståelse om at elevene engasjeres som lærende kroppslige subjekter gjennom all kroppslig bevegelse, fremstår bevegelse som en forutsetning for at kroppslig læring skal forekomme. Noe Kjetil også påpeker: «...for hvis det blir lagt opp til at alle skal klare for vanskelige bevegelsesformer, så blir de passive, og da vil det ikke skje noe kroppslig læring». Deltakernes uttalelser bidrar til å belyse Merleau-Ponty og Dewey sine perspektiver, og til tross for at de skiller seg på flere områder, fokuserer begge på tilegnelse av erfaringer som grunnleggende for læring. For at elevene skal tilegne seg erfaringer kreves det en viss kroppslig innsats, i form av handlinger og bevegelser, noe Henriette og Kjetil også legger til grunn for at kroppslig læring skal forekomme.

Kjetil tillegger også graden av utfordring avgjørende for den kroppslige læringen som forekommer. Han trekker med dette paralleller til det psykologiske begrepet *flyt*, som handler om at når kompleksiteten i utfordringene matcher kapasiteten for å mestre utfordringene, vil man oppleve *flyt*, som i en læringskontekst kan overføres til læring. Som Kjetil påpeker, vil det ikke skje noe læring hvis utfordringene er for komplekse, men samtidig vil det heller ikke skje noe læring hvis elevene ikke opplever nye utfordringer. Hvilke utfordringer elevene mestrer og tilegner seg læring igjennom, vil i følge Dewey (1997, s. 26) avhenge av deres tidligere erfaringer og være en konsekvens av erfaringenes kontinuitet. Samtidig er graden av utfordringen sentral for at en

interaksjon mellom subjektet og omgivelsene skal forekomme, og forsyne elevene med intersubjektive erfaringer (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275; De Jaegher et al., 2017, s. 492). For at kroppslig læring skal forekomme ved at elevene tilegner seg kroppslige erfaringer, er det i lys av en slik forståelse ikke tilstrekkelig at elevene «bare» er i aktivitet og bevegelse. Det forutsetter også at kompleksiteten i oppgaven samsvarer med elevenes forutsetninger.

5.3 «Det handler om å lære»

At kroppslig læring handler om å lære noe, er en eksplisitt del av begrepet.

Læringsperspektivet i kroppslig læring fremheves også i beskrivelsen av kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* hvor elevene gjennom bevegelse og kroppslig læring «skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut ifra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Samtidig står det også at «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

At kroppslig læring handler om læring, er dermed lite tvilsomt, noe Standal (2020) også argumenterer for i foredraget sitt, hvor han viser til at kroppslig læring handler om å lære. Hva elevene skal lære, dreier ifølge Standal (2020) seg ikke om bestemte aktiviteter, men om øvingsprosesser, ettersom det er de kroppslige erfaringene som er relevante. I sine studier viser også Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) og Bergentoft (2020, s. 9) til hvordan utvikling av elevenes kroppslige oppmerksomhet er en del av det kroppslige kunnskapsobjektet i faget. Samtidig argumenterer Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) for at læring i kroppslig læring er en prosess hvor elevene skal tilegne seg mangfoldige handlingstilbøyeligheter.

I før-intervjuet uttaler Kjetil: «*Det [kroppslig læring] handler om å lære; å lære nye aktiviteter, å lære nye bevegelsesformer, og få mestringsopplevelser gjennom aktivitet, og føle at man kan delta og utfolde seg i forskjellige typer aktivitet*». Han trekker frem hvordan læringsaspektet i kroppslig læring, har ulike begrunnelser og forståelser, hvor det både handler om å lære nye aktiviteter, nye måter å bevege seg på, og å få mulighet til å oppleve mestring. I lys av Kjetils forståelse, handler ikke læring i kroppslig læring

bare å om lære seg nye måter å bruke kroppen på, men også å tilegne seg en form for kroppslig kapital (eller *mangfoldige handlingstilbøyeligheter*, som Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) anvender som begrep), som kan omsettes til deltakelse og utfoldelse i ulike aktiviteter.

Han begrunner forståelsen sin i etter-intervjuet «... fordi gjennom å bli kjent med mange aktiviteter, jo større er sjansen for at de finner noe de har lyst til å drive med gjennom livet. En annen grunn er den mestringsfølelsen, og få litt kroppslig selvtillit». I dette sitatet refererer han til første setning i *fagrelevans og sentrale verdier* i læreplanen i kroppsøving: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede ...» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Videre trekker han frem *kroppslig selvtillit* som begrep for å forklare hvordan elevene, gjennom å ha kjent mange ulike aktiviteter og bevegelser på kroppen, forhåpentligvis vil finne noe de føler de mestrer og får lyst til å fortsette med, og kan vise sin kompetanse igjennom.

For Henriette handler kroppslig læring «... om å lære hva som skjer i kroppen og bevegelsene kroppen gjør, men også å bli bevisst på seg selv og bevegelsene man har, og hvordan man opplever temaer ulikt». I tillegg til å lære ulike bevegelser, som Kjetil uttaler, skal elevene også lære om bevegelsene de gjør, ved å utvikle bedre innsikt om seg selv og egen kropp. Forståelsen til Henriette bidrar til å belyse innholdet i kjerneelementet i læreplanen, som tidligere beskrevet, ved at elevene gjennom å lære om bevegelsene utvikler kroppsbevissthet: «... elevene må bli bevisste på hvordan deres kropp er når de gjør ulike ting». Som et bilde på utvikling av kroppslig bevissthet trekker hun videre frem at det handler om å «lære at man mestrer den bevegelsen, at man har mer kontroll på hvordan kroppen beveger seg når man gjør det». I dette sitatet kaster hun lys på at elevene skal lære hva mestring er, for at de skal kunne identifisere en tilstand når de opplever at de behersker utfordringene de møter, for å kjenne på en følelse av mestring og kroppslig selvtillit.

Gjennom det empiriske materialet kommer det frem at dersom elevene skal gis muligheter for å lære, er det i et kroppslig lærings-perspektiv helt sentralt at de får anledning til å «prøve selv og utfordre seg selv» (Henriette). Dette synet ble tydelig gjennom observasjonene som ble gjennomført, hvor elevene var i mye aktivitet og de fikk muligheter til å utforske aktivitetene mye på egen hånd, uten noe særlig

instruksjon. For Henriette var det viktig at elevene skulle «*være med der hvor de er i dag*», for at de skulle prøve og utfordre seg selv i aktiviteten. Kjetil begrunner denne organiseringen med at «*jeg opplever at de er ganske godt inn i selve spillet, og at for mye instruksjon og kommentarer (...) bryter opp mye av det de er i ferd med å få til*». Forståelsen hans av læringsperspektivet i kroppslig læring går dermed ut på at elevene vil lære noe, selv uten sterk involvering fra læreren i timen. I stedet kan mye avbrudd i aktiviteten fra lærerens side, virke mot sin hensikt og i verste fall være ødeleggende for elevenes kroppslige læring. Som Kjetil påpeker: «*Vi trenger ikke terpe så mye teknikk for at det skal bli læring*».

I lys av at kroppslig læring ansees som en form for praktisk kunnskap og er et sentralt kunnskapsobjekt i faget (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jaegher et al., 2017, s. 492), knyttes det gjennom disse uttalelsene, forventninger til innhold og at det faktisk er noe elevene skal og kan lære. Henriette sin forståelse av kroppslig læring frembringer et inntrykk av at det blant annet handler om å lære om seg selv og andre, og bli bevisst på egen kropp og egne bevegelser. Denne forståelsen belyses av Ommundsen (2013, s. 162), som viser til at hvordan vi forstår oss selv, andre og verden er en del av den kroppslige danningen i faget. Gjennom den kroppslige danningen og de kroppslige læringsprosessene i faget er øving en sentral prosess, ettersom det bygger oppunder elevenes allmenndanning og læring i skolen, ifølge Ommundsen (2013, s. 162) og Aggerholm & Standal (2021, s. 72). Øving er dermed en viktig del av faget og den kroppslige læringen, om elevene skal kunne lære det som forventes av dem.

I denne sammenhengen blir hvilke aktiviteter og bevegelser elevene utfører i kroppsøving, verktøy for den kroppslige læringen. I stedet for å snakke om de aktivitetene og bevegelsene elevene skal eller kan lære, er det mer relevant å snakke om hvordan elevene tilegner seg læring gjennom de kroppslige læringsprosessene i faget, hvor øving er sentralt (Ommundsen 2013, s. 162; Aggerholm & Standal, 2021, s. 72). For at elevene skal «*... lære nye bevegelsesformer og få mestringsopplevelser ...*» og «*... bli bevisst på seg selv og bevegelsene ...*», som hhv. Kjetil og Henriette trekker frem, er derfor øving helt essensielt. Disse uttalelsene belyser Aggerholm & Standals (2021, s. 77-78) tekst, hvor de peker på at så lenge elevene øver seg, vil deres bevissthet være rettet mot noe er, noe Husserl hevder den alltid er (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann,

2010, s. 187), og de vil alltid øve mot en bedre eller annerledes versjon av bevegelsen. Slike øvingsprosesser vil i mange tilfeller inneholde de samme fasene, hvor elevene bl.a. blir bevisst på egen kropp og egne bevegelser når de øver. Det elevene «... er i ferd med å få til» (Kjetil), kan være så mangt, og det er i en kroppslig lærings-sammenheng ikke det viktigste.

5.4 «Det skjer jo ofte også mye utforskning i fullt kaos da»

Innen forskningen om kroppslig læring er utforskning et sentralt tema. Ifølge Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) er utforskning i kroppslig læring en del av en prosess hvor elevene søker etter nye bevegelser, uten å vite hva de søker etter. For å lære seg nye og ukjente bevegelser, viser Bergentoft (2020, s. 4) og Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) til hvordan elevene benytter seg av kroppslig kunnskap og tidligere erfaringer, i en slik prosess. Utforskning av nye bevegelser befinner seg i et intersubjektivt forhold, hvor elevene utvikler sin kroppslige oppmerksomhet gjennom en interaksjon med omgivelsene (Bergentoft, 2020, s. 4; De Jaegher et al., 2017, s. 492). Bergentofts (2020, s. 17) studie peker på at i tillegg til kroppslig oppmerksomhet, er også kroppslige erfaringer sentralt i en utforskende prosess, ettersom det påvirker elevenes evne til å reflektere og identifisere viktige elementer av bevegelsene de søker etter.

Gjennom intervjuene og observasjonen med Kjetil, kommer det frem at han ser på utforskning som en grunnleggende egenskap hos mennesker, spesielt barn og unge, og han er dermed opptatt av at elevene får anledning til å utforske bevegelser i kroppsøvingfaget. «Jeg forstår at et mål er at man skal utfolde seg i, og utforske seg i et bredt spekter av aktiviteter, sånn at kroppen får et bredt register av ting man kan utforske på og mestre», svarer Kjetil på hvordan han forstår kroppslig læring i læreplanen. Han vektlegger dermed tilegnelse av kroppslige erfaringer fra varierte aktiviteter, slik at elevene kan benytte seg av kroppslig kunnskap og tidligere erfaringer i videre utforskning, slik Bergentoft (2020, s. 4) og Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) viser til. Han viser også til kroppslig læring og utforskning av bevegelser som en motvekt til en idrettslig tilnærming til faget og innlæring av bevegelser: «Det er viktig at det ikke blir fokus på at det skal være for idrettsspesifikt og om å gjøre å bli best (...), men at det er viktigere å utforske og prøve ut hva man kan få til selv».

Kjetil begrunner en slik forståelse med at elevene må være mer oppmerksomme på seg selv og reflektere rundt egne bevegelser, når de skal lære seg nye og ukjente bevegelser gjennom en utforskende prosess: *«Jeg prøver å ikke styre de for mye. For det første så tror jeg at de ikke tenker så mye selv, og de blir ikke så veldig kreative og utforskende heller»*. Han uttaler samtidig *«jeg er fan av å gi de rom til å prøve og feile og (...) teste ut ting selv, at jeg ikke skal gi de for mye fasit»*, og hevder at utforskning vil *«skape mer utgangspunkt for refleksjon enn å bare instruere»* og at denne læringsformen *«kan gi mer kroppslig læring enn at jeg er instruktør og at alle skal gjøre den samme bevegelsen»*. Kjetil viser dermed til hvordan slike prosesser i større grad fremmer læring og refleksjon, enn mer tradisjonelle læringsmetoder for innlæring av bevegelser. Denne forståelsen bygger oppunder Bergentoft (2020, s. 17) sine funn, som viser til at slike prosesser bl.a. fremmer refleksjon.

Ulempen med en slik utforskende tilnærming i innlæring av bevegelser er ifølge Kjetil *«at det kan bli fullt kaos til tider. Men jeg tenker (...) det skjer jo ofte også mye utforskning i fullt kaos da»*. Han uttaler i etter-intervjuet at *«stemningen rundt sånn organisering blir litt mer lekende og utforskende. Når de får beskjed om «du skal gjøre det», så føler jeg at det påvirker mindsettet litt da. «Okei, da gjør jeg det.»»*. Til tross for at undervisning som vektlegger utforskende tilnærming for innlæring av bevegelser, til tider kan virke kaotisk, mener Kjetil at slike undervisningsmetoder fører til mer kroppslig læring enn metoder hvor elevene i større grad blir fortalt hvilke bevegelser de skal gjøre, og at dette også fremmer mer refleksjon hos elevene.

I kroppøvingstimene som ble observert hadde både Henriette og Kjetil lagt opp til en undervisning hvor elevene var i mye bevegelse og fikk arbeide med å utforske og jobbe med bevegelser på egen hånd. I etter-intervjuet trekker Kjetil også frem tidsaspektet som en viktig faktor for kroppslig læring, hvor han uttaler at *«de fikk forholdsvis mye tid til å utforske aktiviteten. Jeg tenker det blir mye kroppslig læring gjennom det»*, og begrunner dette med *«de trenger en del tid på bare på å utforske»*. Gjennom disse uttalelsene får vi et inntrykk av at utforskning av bevegelser er en tidkrevende prosess, som ikke kan avgrenses innenfor en gitt tidsramme. I timen til Henriette som ble observert, benyttet hun seg av induktive bevegelsesoppgaver, hvor bevegelsene som

skulle utføres ikke var gitt, men hvor elevene selv måtte finne ut av hva som var best for dem.

I etter-intervjuet begrunner Henriette valget av induktive oppgaver: *«De fikk frie tøyler til å tolke oppgaven ut ifra egne forutsetninger. (...) Da er det interessant å se hvordan de tolker oppgaven»*. I lys av Henriettes forståelse gir induktive oppgaver elevene mulighet til å være nytenkende og oppfinnsomme og teste ulike måter å bevege seg på, ut ifra deres utgangspunkt. Slike undervisningsmetoder bidrar også til å ivareta tilpasset opplæring, ettersom de samtidig gir elevene anledning til å tilpasse oppgaven til sitt nivå. Ved å vise hvordan de tolker oppgaven, får de også vist kompetansen sin. Dette kommer også til syne når hun reflekterer rundt timen som ble observert: *«Jeg tror de fleste synes det var okay at de bare får beskjed om å forflytte seg og kan velge metode for dette selv (...) De kan vise hvordan de tolker det, både i grupper og individuelt»*.

I forbindelse med undervisningspraksis kommer både Kjetil og Henriette også inn på bruk av konkurranser i kroppsøving: *«Jeg prøver å ikke ha konkurranse helt i starten, fordi de glemmer ofte hvordan de beveger seg, men er mer opptatt av å komme først»* (Henriette). Konkurranser i kroppsøving vil, ifølge Henriette, dermed kunne stjele elevenes bevissthet fra utforskning av bevegelser og den kroppslige oppmerksomheten, og gå utover den kroppslige læringen. Denne forståelsen støttes også av Kjetil: *«Noen ganger kan det bli for konkurransepreget, og da faller det kroppslige læringselementet litt bort»*.

I lys av Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) og Bergentofts (2020, s. 17) funn, er slike prosesser som Henriette og Kjetil beskriver, hvor elevene gis mulighet til å utforske bevegelser på egen hånd der de benytter seg av tidligere kroppslige erfaringer i innlæringen av bevegelsene, viktige elementer i den kroppslige læringen i kroppsøvingsfaget. Gjennom forståelsen av disse prosessene, som presenteres gjennom det empiriske materialet og gjennom Barker, Bergentoft & Nyberg (2017, s. 428) og Bergentofts (2020, s. 17) artikler, bidrar det til å belyse Deweys perspektiv om erfaringens kontinuitet, som et av kriteriene for lærerike erfaringer. Når elevene til Kjetil utforsker spillesituasjonen i badminton, tilegner de seg kroppslige erfaringer underveis i undervisningen, som de igjen benytter seg av når de søker etter nye bevegelser, forutsatt at elevene reflekterer aktivt rundt erfaringer, ifølge Standal &

Aggerholm (2016, s. 273). Dette påpeker Dewey er en av lærerens oppgaver å legge til rette for, samtidig som det er en forutsetning for at kroppslig læring skal forekomme.

Tilegnelse av kroppslige erfaringer er dermed helt sentralt i utforskende prosesser, som i lys av Merleau-Ponty (1994, s. 16) og Dewey (1997, s. 44) bidrar til å utvikle individet og lære om seg selv som kropp. Merleau-Ponty (1994, s. 35) viser i denne sammenhengen til hvordan dette skiller kroppen fra den objektive gjenstand, som bidrar til at elevene lærer om seg selv som kropp og gis anledning til å utforske selvbildet og identiteten sin. Dette perspektivet kan være nyttig for å belyse beskrivelsen av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* i læreplanen. Merleau-Ponty og Deweys perspektiver skiller seg derimot fra hverandre i refleksjonen rundt erfaringene. I lys av Merleau-Pontys (1994, s. 93) kroppsforståelse vil kroppslige erfaringer som tilegnes gjennom utforskende prosesser, inkorporeres i elevenes kropper. Når elevene erfarer tid og rom gjennom utforskning av bevegelser, integreres disse dimensjonene i elevenes kropper, som en del av kroppssubjektet, og elevene blir en del av omgivelsene (Moen & Rugseth, 2018, s. 158; Standal & Aggerholm, 2016, s. 274; Merleau-Ponty, 1994, s. 6).

I lys av at utforskende prosesser gir elevene anledning til å utforske selvbildet og identiteten deres, trekker Standal (2015, s. 94) frem at elevene erfarer kroppen som et objekt gjennom kroppssubjektet, når de retter oppmerksomheten mot egen kropp for å utforske og lære seg nye bevegelser på egen hånd. I undervisningstimene med Henriette og Kjetil som ble observert, ble elevene henvist til å fokusere på egen kropp for å utforske oppgaven og lære seg nye bevegelser i hhv. turn (airtrack) og badminton, som er en forutsetning for utforskning av bevegelser. Som Kjetil uttrykker i sin forståelse, er det igjennom slike prosesser at refleksjonen oppstår hos elevene.

Forstått gjennom Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, vil utforskning og innlæring av nye bevegelser bli kroppsliggjorte vaner. I lys av Deweys perspektiv trekker Maivorsdotter & Lundvall (2009, ss. 277-278) og Standal & Aggerholm (2016, s. 279) i den forbindelse frem betydningen av refleksjon rundt erfaringen, for å unngå at læringen blir helt kroppsliggjort. Gjennom slike utforskende prosesser som Henriette og Kjetil beskriver, tilegner elevene kroppslige erfaringer i søken etter nye bevegelser, i interaksjon med omgivelsene. I denne sammenhengen viser Dewey (1916, s. 146) til hvordan elevene gjennomgår erfaringens aktive element, når de i utforskende prosesser

tar aktivt tak i erfaringene og retter oppmerksomheten innover mot egen kropp og bevegelser, og reflekterer rundt dette for å utforske bevegelsene videre. Deweys perspektiv om erfaringenes kontinuitet viser videre hvordan erfaringene elevene benytter seg av i utforskningen av nye bevegelser, tar utgangspunkt i deres tidligere erfaringer, og påvirker igjen de nye erfaringene de tilegner seg i prosessen (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275). Dette perspektivet, i tillegg til at elevene i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi er kroppslige erfarende subjekter, demonstrerer den individuelle dimensjonen av kroppslig læring, og betydning av at elevene får muligheten «*til å tolke oppgaven ut ifra egne forutsetninger*» og «*arbeide på sitt nivå*», som Henriette påpeker.

5.5 «Det er en veldig individuell opplevelse»

Når elevene tilegner seg nye erfaringer og bevegelser, blir de integrert i elevenes kropp som kontekstavhengige og tilpasningsdyktige handlingsevner (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273). For at de nye erfaringene og bevegelsene skal være meningsfulle for elevene, viser funnene til Maivorsdotter & Lundvall, (2009, s. 277) at elevene søker etter nye erfaringer og bevegelser med bakgrunn i deres tidligere erfaringer. I lys av resultatene i studien, hevder Maivorsdotter & Lundvall, (2009, s. 277) at elevenes individuelle erfaringer står sentralt når deres kroppslige læring tilføres mening. I denne sammenhengen viser Standal (2019; 2015, s. 41) til hvordan kunnskapsobjektet for kroppslig læring ikke kan løsrives fra subjektet, ettersom den uttrykkes gjennom de vanene elevene har tilegnet seg gjennom individuelle erfaringer. Disse vanene som danner bakgrunn for elevenes oppfattelser og handlinger i forskjellige situasjoner, involverer ifølge Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) både kognitive, kroppslige og følelsesmessige holdninger. Med utgangspunkt i et slikt perspektiv vil den kroppslige læringen til elevene være individuell, og den kan kun forstås i lys av elevenes livsverden.

Allerede i starten av før-intervjuet beskriver Henriette hvordan hun ser på elevenes kroppslige læring som en individuell prosess: «*Kroppslig læring handler om personen som er i bevegelse. Det er en veldig individuell opplevelse, en individuell måte å lære på. Man har ulike opplevelser av hvordan man opplever det å løpe, turne eller danse*». Hun fremhever i dette utsagnet hvordan elever vil oppleve samme situasjon på

forskjellige måter. At kroppslig læring er en individuell opplevelse og handler om individet som er i bevegelse, kan forstås som at det avhenger av elevens tidligere kroppslige erfaringer, for hvordan hen opplever situasjonen. I etter-intervjuet uttaler Henriette følgende, som bidrar til å bygge opp under forståelsen hennes fra før-intervjuet: *«Bevegelsene er veldig genuine i forhold til at de kommer fra nivået til eleven. Der hvor de er»*. Når noe er genuint, er det noe naturlig og ekte som ikke kan gjøres til. Genuine bevegelser, kan dermed forstås som at det er naturlige bevegelser som kommer innenfra, som ikke kan «forfalskes», og gjenspeiler derfor elevens ferdigheter. Siden bevegelsene initieres innenfra eleven, fra deres utgangspunkt, gir bevegelsene kun mening og kan kun forstås, med bakgrunn i deres tidligere erfaringer og livsverden.

Med utgangspunkt i hvordan elevene opplever samme situasjoner ulikt, fremhever Kjetil også betydningen av at elevene får utfordret seg på sitt nivå: *«Jeg opplever at elever er ganske gode på å finne sitt nivå og hva de kan prøve på hvis de får litt frihet»*. Ettersom elevene har ulikt utgangspunkt vil de også tilegne seg ulike erfaringer, noe Kjetil tar hensyn til når han gir de induktive oppgaver, hvor elevene selv må tilpasse oppgaven til sitt nivå. I forlengelse av uttalelsen i før-intervjuet uttaler han i etter-intervjuet: *«Og så synes jeg elever er veldig gode på å finne utfordringer på sitt nivå. Det er veldig sjeldent jeg opplever at de prøver på noe som er altfor vanskelig»*. Kjetils forståelse av elevene som autonome og tilpasningsdyktige ovenfor deres eget nivå, blir synlig gjennom observasjonen. Der fikk de mye tid og frihet til å utforske oppgaven og teste ut på egen hånd for å finne deres nivå og hva som fungerer best for dem.

De individuelle kroppslige erfaringene hos elevene, danner også grunnlag for fysiske og motoriske forskjeller mellom elevene, som også er bakgrunnen for at Kjetil i stor grad benytter seg av induktive og utforskende oppgaver i kroppsøvingstimene sine. Han argumenterer for denne tilnærmingen i intervjuene: *«Hvis man skulle gjort akkurat det samme for alle elever, så ville det bygget videre på det noen kan, men det ville vært veldig langt unna å treffe en del andre»* fordi *«de som har mindre kroppslige erfaringer, og kanskje negative kroppslige erfaringer, de trenger mer tid på å bli trygge»*. I intervjuene med Henriette kommer hun også inn på de individuelle forskjellene mellom elevene, når uttaler: *«Jeg ser det er mye forskjellig motorikk. Hvor godt elevene behersker motorikken sin, varierer»* og *«noen synes det er vanskelig å gå*

baklengs og andre synes det er vanskelig å hinke». Hun trekker også frem ferdighetsforskjellene mellom elevene som bakgrunn for valg av øvelser under observasjonen, og grunnen til at de ble oppfordret til å «arbeide på sitt nivå»: «Derfor sier jeg dette med deres nivå da. Noen må øve på det samme, og noen må øve på andre ting».

Valg av oppgaver i undervisningen som gir elevene muligheter til å arbeide på deres nivå, kan forstås med bakgrunn i at alle elever er på ulikt nivå, og derfor vil søke etter bevegelser med utgangspunkt i deres tidligere kroppslige erfaringer, for at de nye bevegelsene skal være meningsfulle (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277). Denne tilnærmingen som både Kjetil og Henriette argumenterer for, gjør at elevene får mulighet til å utfordre seg på sitt nivå «*samtidig som alle jobber med den samme oppgaven*» (Henriette). For å fremme elevenes muligheter for å arbeide på sitt nivå, trekker både Henriette og Kjetil frem bruken av individuelle aktiviteter i undervisning, som sentralt. Mer spesifikt nevner de dans og turn som mer «kroppslige aktiviteter»: «*Når vi jobber med turn, så føler jeg at det automatisk blir ganske godt fokus på kroppslig læring, fordi det handler om å utfordre kroppen og lære nye måter å bruke den på*» (Kjetil) og «*Jeg tenker dans og turn, fordi det kan jobbes med individuelt (...) man blir veldig bevisst på hvordan kroppen beveger seg*» (Henriette).

Gjennom aktiviteter som dans og turn, hvor elevene i stor grad arbeider individuelt og med utgangspunkt i sine kropper, blir elevene utfordret til å søke etter nye bevegelser med bakgrunn i deres kroppslige erfaringer. Henriette og Kjetil er enige i at disse aktivitetene fremmer kroppslig læring i større grad enn mer tradisjonelle aktiviteter, lagidretter og ballspill: «*Ja [at det kan være lettere å jobbe med kroppslig læring i mer individuelle aktiviteter], for det er fort gjort hvis det er noen eksperter, så henger de seg mer opp i å vinne og å vise seg frem*» (Kjetil) og «*Jeg tenker at det kanskje er lettere [å jobbe med kroppslig læring i mer individuelle aktiviteter, som dans og turn] fordi man ikke konkurrerer direkte mot andre, men mest imot seg selv*» (Henriette). Igjen trekker de frem konkurranser og fokus på å vinne som en utfordring for kroppslig læring.

Gjennom dans og turn, hvor det i en kroppsvøvingkontekst ikke handler om å vinne, men om å mestre bevegelsene, får elevene anledning til å arbeide individuelt med sine kropper. Samtidig er det ikke nødvendigvis disse aktivitetene som gir mest kroppslig

læring for alle, som Kjetil påpeker: «*For noen som har drevet mye med ett type ballspill kan den kroppslige læringen, i for eksempel turn eller parkour, være noe nytt og kroppen vil utforske noen nye bevegelsesmønstre. Mens det kanskje vil være motsatt for andre*». Med dette utsagnet retter han oppmerksomheten mot at læringsprosessene elevene gjennomgår er individuell, og at elevene lærer ulike ting med bakgrunn i deres tidligere erfaringer.

Sammen med elevenes tidligere erfaringer, spiller også forkunnskapene og forventningene til de ulike aktivitetene inn på deres individuelle opplevelse av de kroppslige læringsprosessene. Ifølge Henriette er betydningen av forkunnskaper og tidligere erfaringer «*for noen kjempesentralt. Noen er veldig låst til den bevegelsen de kan (...) men for andre har det ingenting å si*». De forkunnskapene og tidligere erfaringene elevene har, kan dermed være en begrensning for enkelte elever, om de har begrensede erfaringer, negative erfaringer, eller er veldig fastlåst til de bevegelsene de allerede kan.

Disse faktorene vil variere individuelt mellom elevene og vil kunne påvirke deres deltakelse og kroppslige læring i kroppsøving. Kjetil påpeker at elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer «*påvirker veldig motivasjonen. Hvis de har følt at de har mestret dette og fått skryt for det tidligere, så er de mer motivert for å utforske og prøve det ut*». Henriette og Kjetil fremmer gjennom sine uttalelser, en forståelse av hvordan elevenes individuelle erfaringer danner utgangspunkt for deres forforståelser og forventninger til undervisningen, som bidrar til å påvirke den individuelle opplevelsen av kroppslig læring i undervisningen.

Henriette og Kjetil bidrar til å belyse Deweys (1916, s. 26) pedagogikk, når de anvender induktive oppgaver hvor elevene gis anledning til å utforske oppgaven og utfordre seg på sitt nivå ut ifra sine tidligere erfaringer. I forbindelsen med undervisningspraksis, hevder Dewey (1916, s. 26) det er lærerens ansvar å la elevenes individuelle erfaringer styre undervisningen, noe Henriette og Kjetil ivaretar når de gir elevene oppgaver hvor de får arbeide på egen hånd.

Denne tilnærmingen hevder Dewey (1916, s. 26) er sentral for at flertallet av elevene skal tilegne seg kroppslige erfaringer, og dermed lære noe fra undervisningssituasjonene

i kroppsøvingstimene. For at alle elevene i slike situasjoner skal tilegne seg nye kroppslige erfaringer, er det dermed en forutsetning at de individuelle erfaringene samsvarer med omgivelsene og utfordringene. Dewey (1916, s. 26) peker også på at det er lærerens viktigste ansvar å ivareta elevenes individuelle erfaringer i undervisningen, samtidig er det et sentralt element i de kroppslige læringsprosessene i faget. Henriette gir oss et inntrykk av det naturlige nok er en utfordrende oppgave å ivareta absolutt alle de ulike elevenes individuelle erfaringer, når hun uttaler i etter-intervjuet: *«Det kan være vanskelig å huske på alle disse gode oppgavene man ønsker å ta med seg til elevene, og så er det ikke alltid man har kapasitet til det. Verken fysisk eller rammemessig. Men sånn er arbeidsdagen»*.

Gjennom intervjuene med Henriette forsyner hun oss med en forståelse om at kroppslig læring handler om individet og at det i så måte er en individuell opplevelse og læringsprosess. Denne forståelsen belyser Standals (2019; 2015, s. 41) poeng, som viser til hvordan kunnskapsobjektet for kroppslig læring er uløselig fra subjektet, siden det uttrykkes gjennom våre vaner. Fordelen ved at den kroppslige læringen sees på som individuell, er at det er eleven som eier bevegelsene og læringen, ettersom det er uløselig knyttet til og kommer innenfra eleven, siden *«bevegelsene er genuine»*.

Siden kunnskapsobjektet for kroppslig læring er individuelt og ikke kan løsriveres fra subjektet, blir samtidig konsekvensene av denne forståelsen at elevenes kroppslige læring kun kan forstås og tilføres mening med bakgrunn i deres individuelle erfaringer. Lyngstad (2017, s. 13) fremhever hvordan dette gir kroppsøvingslæreren utfordringer i tolknings- og vurderingsarbeidet sitt, ettersom det forutsetter at læreren setter seg fullstendig inn i alle elevenes livsverden. I lys av Lyngstads (2017, s. 13) forståelse, fører dette til at utarbeidelse av en undervisnings- og vurderingspraksis som betrakter alle elevenes kroppslige erfaringer er en utfordrende oppgave for lærerne, så lenge kroppslig læring *«er en veldig individuell opplevelse, en individuell måte å lære på»*.

Til tross for at kroppslig læring er en subjektiv opplevelse og individuell læringsform, har det allikevel en tydelig sosial dimensjon, ved at elevene bidrar med sine subjekter når de sosialt interagerer med omgivelsene (De Jaegher et al., 2017, s. 492). I tillegg til at kroppslig læring forekommer gjennom elevenes individuelle og kroppslige læringsprosesser, kommer det også til uttrykk mellom elevene, og mellom elevene og

omgivelsene, når de engasjerer seg i sosiale og romlige virkeligheter, slik De Jaegher et al. (2017, s. 492) og Lyngstad (2017, s. 5) påpeker. Til tross for at «*kroppslig læring handler om personen som er i bevegelse*», slik Henriette uttaler, viser Lyngstad (2017, s. 10) og De Jaegher et al. (2017, s. 492) til hvordan elevene allikevel blir en del av et sosialt system gjennom intersubjektive relasjoner når de bidrar med sine subjekter i undervisningen.

5.6 «Det skjer mye med hodene deres når de får spørsmål om hvordan de beveger seg»

I lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, blir innlæring av nye bevegelser og kroppslige erfaringer integrert i elevenes kropper som kroppsliggjorte vaner, som ifølge Standal & Aggerholm (2016, s. 279) reduserer oppmerksomheten elevene har til kroppene sine. For at kroppslig læring som en praktisk kunnskapsform skal bli utnyttet hensiktsmessig, fremhever Maivorsdotter & Lundvall (2009, ss. 277-278) betydningen av refleksjon rundt de kroppslige erfaringene, for at elevene skal bli bevisst på denne kunnskapen. Standal & Aggerholm (2016, s. 279) påpeker at dette er et helt sentralt poeng om elevenes kroppslige læring i faget ikke skal bli fullstendig kroppsliggjort.

I motsetning til Merleau-Ponty, hevder Dewey at kroppslig læring ikke kan forekomme uten noen form for refleksjon, siden de kroppslige erfaringene og læringen vil bli fullstendig kroppsliggjort om det ikke forekommer noen refleksjon rundt erfaringen, ifølge Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 277). Deweys perspektiv om aktiv refleksiv tenkning rundt kroppslige erfaringer, er dermed viktig om elevenes kroppslige oppmerksomme og refleksive vaner skal kunne utvikles. For at den kroppslige læringen skal kunne gjøres tilgjengelig for elevene, må det som følger av Deweys forståelse forekomme refleksjon rundt erfaringene.

Perspektivet til Dewey om at den kroppslige læringen må uttrykkes, kommer til syne når Henriette i før-intervjuet uttaler følgende:

«Jeg er helt avhengig av at de [elevene] også sier noe om hvordan de opplever timene, hva de selv føler de får til. Hvis de ikke sier noe selv, må jeg snakke med dem, for å høre hva de tenker. Kroppslig læring vil være en del av det når jeg

sier «hva er det du får til?», «fortell hva du er god til», «fortell meg hva du har lyst til å øve på»».

I denne uttalelsen viser Henriette til hvordan hun må snakke med elevene for å synliggjøre den kroppslige læringen. Dette vil både være til fordel for Henriette som skal tolke og vurdere elevenes deltakelse og læring i faget, og for elevene som blir bevisst på sin kroppslige læring, og får mulighet til å uttrykke kompetansen sin. Samtidig viser også Henriette til hvordan de individuelle forskjellene mellom elevene kommer inn når de skal reflektere: *«De elevene som har veldig kontroll på kroppen sin, klarer å sette godt ord på hvordan de lærer og hvordan de opplever bevegelse. De elevene som ikke har like bra finmotorikk, synes det er mye vanskeligere [å sette ord på]»*. Gjennom denne forståelsen retter hun oppmerksomheten mot hvordan de fysiske forutsetningene og tidligere erfaringer, også spiller inn når elevene skal reflektere, og at dette bidrar til å opprettholde de individuelle forskjellene mellom elevene.

For at omgivelsene skal kunne interagere med de individuelle erfaringene, slik Dewey (1916, s. 26) hevder er en av lærerens viktigste oppgaver, er det viktig at oppgaven tilpasses elevenes individuelle nivå. I denne sammenheng trekker Henriette frem hvordan bruken av personlige mål for elevene er sentralt for å fremme refleksjon:

«For at hver enkelt elev skal klare å reflektere om sin egen læringsprosess, trenger de personlige mål. Hvis det blir for stort, er det mange som ikke klarer å knytte det opp mot seg selv. Det må være så enkelt som «jeg skal lære meg å stupe kråke», for eksempel».

Denne forståelsen kom også til syne i timen som ble observert, når elevene fikk individuelle oppgaver som de skulle prøve ut og svare på spørsmål om etter utførelsen av oppgavene. I etter-intervjuet argumenterer Henriette også for bruken av personlige mål i undervisningen, for å bevisstgjøre elevene på deres læringsprosess: *«Jeg tenker elevene trenger å ha noe konkret å jobbe imot, for å være bevisst på hvordan de beveger seg, hva de skal lære, eller det som er tema»*. I tillegg hevder Henriette at søkelyset på refleksjon i kroppsøving har fått en økt oppmerksomhet etter innføringen av fagfornyelsen: *«Vi har lagt merke til at det kreves mer refleksjon i kroppsøvingsfaget for å kunne jobbe etter fagfornyelsen nå»*.

For at elevene skal kunne reflektere rundt undervisningen og læringsprosessen viser Kjetil til hvordan man som lærer må skape et bedre utgangspunkt for refleksjon, enn f.eks. bare å instruere elevene:

«Vi har et danseprosjekt for eksempel. Som er en åpen oppgave hvor de skal lage en dans, og da er det veldig lite veiledning underveis, og da tester de ut og prøver nye ting og reflekterer seg imellom om hvordan det kjennes ut, og hva de kan gjøre da. Jeg tror personlig det skjer mye mer kroppslig læring da, og spesielt refleksjon, enn hvis man bare skulle hatt linedance og at de nå; «følg meg»».

Gjennom dette utsagnet fremhever Kjetil en forståelse av hvordan en undervisning som hovedsakelig anvender instruksjon som læringsmetode fratrukker elevene muligheten for å reflektere rundt egen læringsprosess, ettersom slike oppgaver ikke åpner for tolkning eller utforskning. Han viser videre til hvordan utforskning og induktive oppgaver fremmer motivasjonen til elevene og åpner for refleksjon rundt læringsprosessen: *«Det er ofte mer motiverende med en sånn utforskende tilnærming (...) Det er litt mer tankevirksomhet»*. Han påpeker hvordan elevenes innstilling til aktiviteten påvirkes, når de gis en fasit for bevegelsesoppgaven, som reduserer elevenes oppmerksomhet mot egen kropp.

Utgangspunktet for refleksjon i kroppsøvingstimen med Kjetil som ble observert, ble skapt gjennom at elevene fikk muligheten til å erfare spillet (badminton), utforske teknikker og taktikker og øve på disse i spill, med liten bruk av instruksjon underveis. Mot slutten av undervisningen stilte Kjetil spørsmål som satte elevene i stand til å reflektere rundt læringsprosesser og erfaringer fra timen. I forbindelse med bruken av slike spørsmål som en del av selve læringsprosessen forklarer Henriette: *«Det skjer mye med hodene deres når de får disse spørsmålene om hvordan de beveger seg»*.

Når det gjelder hvordan elevene gis mulighet for å reflektere og uttrykke seg muntlig, trekker både Kjetil og Henriette frem hvordan de stiller elevene spørsmål både underveis og i etterkant av undervisningssituasjonen: *«Jeg prøver av og til å ha noen korte spørsmål og ting de reflekterer over når de er ferdig eller at vi stopper opp*

underveis» (Kjetil), «I timen du så fikk de forskjellige bevegelsesoppgaver. Så kjører de en runde med det (...) Så spør jeg de gjerne etter at de har testet to eller tre forskjellige måter å bevege seg på» (Henriette). I før-intervjuet begrunner Kjetil en slik organisering med utgangspunkt i at tiden kan være en begrensning for refleksjon, siden han «føler ofte at lange sekvenser med refleksjon og sånn (...) stopper opp aktiviteten». En slik organisering ble også benyttet i undervisningsøktene med Kjetil og Henriette, hvor elevene ble stilt refleksjonsspørsmål både før, under og etter utførelsen av de ulike oppgavene.

Ved å benytte seg av spørsmål som utfordrer elevene til å reflektere rundt egen kropp, hevder Henriette at «*De får inn den refleksjonen rundt hvordan de beveger seg, og det «jag-et» i bevegelsen»*, og gjennom dette får frem subjektet i bevegelsen. For å få frem «jag-et» i bevegelsen, tenker Kjetil på sin side at det er viktig «*å stille de undrende spørsmål om «hva var det du fikk til nå?», «hvordan kjentes det ut når du gjorde det på den måten?»»*. På den måten hevder han at elevene «*ikke bare spiller for å spille, men at de blir tvunget til å tenke litt over hva som kan være gunstige måter å bevege seg på»*.

Henriette og Kjetil belyser Deweys (1916, s. 151) perspektiv om refleksjon rundt erfaringen, gjennom forståelsen som kommer frem i intervjuene, og gjennom undervisningspraksisen som ble observert. Når de gir elevene anledning til å reflektere rundt erfaringene fra timen, bidrar det til å forhindre at den kroppslige læringen forblir kroppsliggjort, som fremstilles som en av kroppslig lærings utfordringer i lys av Deweys perspektiver (Standal & Aggerholm, 2016, s. 279; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277). I tillegg viser også Standal & Aggerholm (2016, s. 279) til hvordan elevene utvikler kroppslige oppmerksomme og refleksive vaner, når den kroppslige læringen blir gjort tilgjengelig og blir bevisst for elevene, gjennom refleksjon rundt erfaringen. Videre hevder Dewey at den læringsmessige verdien av erfaringene våre ligger i relasjonen mellom erfaringenes aktive og passive element, og det er denne relasjonen Kjetil og Henriette bidrar til å fremme hos elevene sine, når de stiller de spørsmål rundt læringsprosessen og erfaringene fra undervisningen (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Dewey, 1916, s. 151)

Til tross for at Kjetil fremmer instruksjon som en undervisningsmetode som ikke gir elevene mulighet for refleksjon og som reduserer elevenes oppmerksomhet mot egen kropp, påpeker Dewey (1916, s. 151) at det i forbindelse med elevenes handlinger i undervisningen alltid vil skje en form for refleksjon. Det forutsettes likevel at elevene må ta aktiv del i refleksjonen om erfaringen, om de skal kunne utvikle den kroppslige oppmerksomheten. Det er dette Henriette og Kjetil utfordrer elevene til å gjøre når de stiller dem spørsmål i undervisningen. Når elevene deres, i tillegg til å gis anledning til å reflektere, også får mulighet gjennom induktive og utforskende oppgaver til å nysgjerrig teste ut ulike handlinger, forgriper de ifølge Dewey (1916, s. 146) erfaringens aktive element. Gjennom eksemplet med danseprosjektet som Kjetil trekker frem, vil elevene utsettes for møte med konsekvensene av egne handlinger, når de «*tester det ut og prøver nye ting*». Resultatene av elevenes handlinger i danseprosjekt er uvisst og utenfor elevenes herredømme, ettersom de gjennomgår det Dewey omtaler som erfaringens passive element (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275).

Ettersom elevene i danseprosjektet tar aktiv del i erfaringen når de «*reflekterer seg imellom om hvordan det kjennes ut, og hva de kan gjøre da*», vil konsekvensene av handlingene deres påvirke elevene tilbake (Dewey, 1916, s. 151; Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 277). Gjennom en undervisning, hvor assistert refleksjon spiller en viktig rolle og elevenes gis anledning til å ta aktiv del i erfaringen, vil elevene utvikle sin kroppslige oppmerksomhet (Standal & Aggerholm, 2016, s. 279). Når elevene engasjerer seg i undervisning som skaper utgangspunkt for refleksjon og hvor de får ta aktiv del i erfaringen gjennom utforskning, hevder Maivorsdotter & Lundvall (2009, ss. 277-278) at de griper tak i, og utvikler sine kroppslige og refleksive vaner. For å kunne overkomme situasjoner det ikke er tilstrekkelig å reagere med kroppsliggjorte vaner, fremhever Standal & Aggerholm (2016, s. 279) slik undervisning som sentral om elevene skal kunne være bevisste og gjenkjenne slike situasjoner. For at elevene skal være i stand til å håndtere utfordringen, påpeker Maivorsdotter & Lundvall, (2009, s. 266) at en forutsetning er at elevene tilegner seg mangfoldige handlingstilbøyeligheter, og at de først kan utnytte seg av denne kunnskapen når det forekommer refleksjon.

5.7 «Kroppslig læring går igjen i de aller fleste aktiviteter vi driver med»

Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver kroppslig læring som «grunnleggende for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til», Samtidig fremkommer det i beskrivelsen av kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* at «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I tillegg fremhever Moen & Rugseth (2018, s. 154) i sin artikkel at elevene skal lære om, med og gjennom kroppene sine i bevegelse i kroppsøvingfaget. Kroppslig læring er en praktisk kunnskapsform, og handler dermed om den øvingen og læringen som foregår gjennom elevenes kropper i bevegelse, og som ikke utelukkende kan uttrykkes teoretisk (Standal, 2015, s. 41). Kroppslig læring er dermed en sentral del av aktivitetene i kroppsøvingfaget, samtidig som det i lys av forskningsartiklene som ble presentert tidligere i oppgaven, er et komplekst og mangfoldig fenomen.

Til tross for at kroppslig læring som begrep er relativt nytt i læreplan-sammenheng, føler allikevel Kjetil at dette er noe han allerede har jobbet med i lengre tid: «*Når jeg har lest den nye læreplanen, så føler jeg at vi har drevet mye med det i faget her på skolen, uten av vi nødvendigvis har kalt det kroppslig læring*». Han utdyper bakgrunnen for denne forståelsen i etter-intervjuet: «*En ting som gjør at jeg føler jeg har jobbet mye med det, er at vi har hatt veldig mye forskjellige aktiviteter. Jeg har aldri gitt etter for at de mest populære aktivitetene skal dominere*». Kjetil vektlegger dermed bruk av varierte aktiviteter i undervisning som et viktig element innen kroppslig læring.

Om begrepet kroppslig læring i læreplanen uttaler også Henriette: «*Jeg synes det er et veldig åpent begrep i læreplanen, slik det kommer frem. Jeg synes at man kan lese ekstremt mye inn i det, og derfor føler jeg at jeg gjør det direkte eller indirekte i alle timer*». Ved uttalelsene til Henriette og Kjetil fremmer de en forståelse om at kroppslig læring er noe som foregår ubevisst, uansett om man har planlagt for det eller ikke, og er noe som har foregått i lang tid, også lenge før begrepet ble en del av læreplanen. Videre bidrar Kjetil til å belyse beskrivelsen av kjerneelementet i læreplanen i kroppsøving, hvor kroppslig læring beskrives som noe som foregår gjennom alle aktiviteter, når han i

før-intervjuet uttaler: *«Jeg føler at kroppslig læring er noe som går igjen i de aller fleste aktiviteter vi driver med».*

Både Henriette og Kjetil fremmer en forståelse av kroppslig læring som et veldig åpent begrep. I forlengelse av det, trekker Henriette, som den friluftslivsinteresserte læreren hun er, også inn friluftsliv som en del av kroppslig læring-elementet, til tross at det har et eget kjerneelement i læreplanen (*uteaktiviteter og naturferdsel*): *«Jeg mener at det [friluftsliv] absolutt er en del av det [kroppslig læring]. Jeg føler at det begrepet er en stor del av friluftslivsbegrepet også».* Kroppslig læring omfatter dermed store deler av faget, slik Henriette og Kjetil gir inntrykk av, og det går også igjen i alt lærerne gjør, både i og utenfor timen, ifølge Henriette: *«Sånn generelt føler jeg at kroppslig læring går igjen i alt vi gjør, i aktiviteter, i kjerneelementer, i kompetansemål. Så det er jo en sentral del av planleggingen i faget».* Kroppslig læring er gjennom en slik forståelse, ikke bare noe som foregår hos elevene når de deltar i kroppsøvningsundervisningen, men det går igjen også når lærerne planlegger undervisningen.

Henriette belyser at kroppslig læring består av både en teoretisk og en praktisk dimensjon, når hun uttaler: *«Kroppslig læring er en del av både det teoretiske og praktiske som vi gjør i timen (...) både når vi planlegger og når vi er i timen».* Den praktiske dimensjonen kommer til uttrykk når lærerne planlegger for læringsaktiviteter som skal støtte oppunder elevene kroppslig læring, og når elevene gjennomfører disse aktivitetene i praksis. Den teoretiske dimensjonen kommer til uttrykk når lærerne planlegger for refleksjon og når elevene reflekterer rundt de kroppslige erfaringene fra undervisningen, enten skriftlig eller muntlig.

Selv om kroppslig læring har fått en betydelig plass i læreplanen i kroppsøving, er det fortsatt et relativt nytt begrep, som tar tid å implementere i lærernes praksis, om man skal tro Henriette: *«Vet ikke om jeg gjør så mye bevisst for å få det til. Jeg tror det er litt ubevisst fra min side».* Samtidig påpeker hun at kroppslig læring er noe som foregår indirekte i undervisningen, til tross for at man som lærer ikke direkte har planlagt for det, hvor hun igjen trekker frem friluftsliv som et eksempel: *«Jeg vil absolutt påstå at jeg driver med kroppslig læring når vi er utendørs, og når vi jobber med samarbeid. Både gjennom friluftsliv konkret, eller når det kommer mer indirekte inn i oppgaven».*

Henriette og Kjetils forståelse om kroppslig læring som en viktig og stor del av faget, bidrar til å belyse funnene til De Jaegher et al. (2017, s. 492) og Lyngstad (2017, s. 5), som peker på kroppslig læring som et fenomen som angår hele individet, og som foregår i sosiale og romlige omgivelser i samhandling mellom mennesker. I intervjuene viser deltakerne til hvordan kroppslig læring gjennomsyrrer lærernes undervisnings- og vurderingspraksis, og går igjen i alt de gjør, både når de planlegger, underviser og vurderer. I lys av uttalelsene i intervjuene og De Jaegher et al. (2017, s. 492) og Lyngstads (2017, s. 5) perspektiver, er kroppslig læring et fenomen som i en kroppsøvingskontekst forekommer og uttrykkes «hele tiden», i og mellom elever, og mellom elever og andre individer, arenaer, utstyr og de kulturelle og diskursive strukturene de er en del av. Gjennom en slik forståelse, kommer kroppslig læring til uttrykk som et komplekst og mangfoldig fenomen.

I lys av kompleksiteten og mangfoldigheten til kroppslig læring som Henriette og Kjetil uttrykker, trekker Maivorsdotter & Lundvall (2009, s. 266) frem hvordan elevene engasjerer seg både kroppslig, mentalt, sosialt og emosjonelt når de deltar i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan tillegges kroppsøving som et kroppslig fag som tar for seg mange sider av individet. I alle situasjonene i kroppsøvingsundervisningen elevene engasjerer seg i, vil kroppslig læring i lys av en slik forståelse, dermed forekomme og komme til uttrykk. Forståelsene som Henriette og Kjetil fremhever, bidrar til å belyse Østern & Engelsrud (2019, s. 2) sin betraktning om kroppslig læring: «*Det er med andre ord en svært grunnleggende tematikk vi gir oss i kast med*». Når uttalelsene og praksisen til Henriette og Kjetil knyttes opp mot det teoretiske rammeverket og den tidlige forskningen som er presentert i denne oppgaven, forsyner det oss med innsikt i hvordan kroppslig læring er et altomfattende fenomen som består av fundamentale aspekter ved livet.

6. Oppsummering

I det siste kapittelet i denne masteroppgaven oppsummerer jeg studien og studiens funn, med bakgrunn i problemstillingen. Deretter gjør jeg rede for og diskuterer studiens begrensninger, før jeg helt avslutningsvis i oppgaven drøfter veien videre for fremtidig forskning på temaet.

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvingslærere kroppslig læring?*». Studien har bakgrunn i fagfornyelsen (LK20) og den nye læreplanen i kroppsøving, hvor kroppslig læring har fått en økt oppmerksomhet og status, samt i det økte fokuset på kroppslig læring innenfor kroppsøvingsforskningen de senere årene. Intensjonen med studien har vært å være et bidrag til utviklingen av forståelse av pedagogisk arbeid og implikasjoner med kroppslig læring i undervisning og vurdering i kroppsøving. I tillegg har en del av hensikten med oppgaven vært å belyse kroppslig lærings-begrepet i læreplanen i kroppsøving, samt å være et bidrag i spenningsfeltet mellom politikk og praksis for kroppsøvingslærere. Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Deweys erfaringsbaserte læringsteori har fungert som det teoretiske rammeverket for oppgaven, og har dannet utgangspunkt for analyse og diskusjon av det empiriske materialet.

For å undersøke studiens problemstilling og ulike dimensjoner av forståelse og praksis knyttet til kroppslig læring i kroppsøving, har jeg benyttet meg av kvalitative metoder. Til sammen har fire intervjuer av to kroppsøvingslærere og notater fra observasjoner av to kroppsøvingstimer, dannet det empiriske materialet for denne oppgaven. Oppgavens empiri har igjen blitt analysert og diskutert i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven. Siden dette er en kvalitativ studie, vil studiens funn være kontekstavhengig, og må fortolkes innen oppgavens rammer (Hoffmann, 2013). Til tross for at jeg ikke kan generalisere funnene, bidrar resultatene fra studien allikevel med ny kunnskap og forståelse, og vil kunne være nyttige i forbindelse med arbeid med kroppslig læring og tolkning av læreplanen i kroppsøving, slik Hoffmann (2013) påpeker.

Det er en utfordrende oppgave å gi et entydig svar på oppgavens problemstilling, som kan overføres til andre lærere og andre situasjoner. Slik det kommer frem av denne

studien er kroppslig læring et mangfoldig og komplekst fenomen, som fremstår som et åpent og noe utydelig begrep for lærerne. Kroppslig læring er også et fenomen som består av flere ulike dimensjoner, knyttet til hvordan lærerne oppfatter og underviser i kroppslig læring i kroppsøving. Studien bidrar til å belyse et viktig tema innen forståelsen og praktiseringen av kroppsøvingfaget, og innen kroppsøvingforskningen.

6.1 Studiens funn

Studiens funn viser at kroppslig læring er et mangfoldig og komplekst fenomen, bestående av flere ulike dimensjoner, både når det gjelder forståelse av begrepet og pedagogisk og didaktisk praksis.

Siden kroppslig læring handler om øving og læring gjennom kroppen, er en forutsetning for kroppslig læring at vi gjør noe med kroppen vår. I en kroppsøvingkontekst er dermed bevegelse en sentral dimensjon innen kroppslig læring. I lys av bevegelsesdimensjonen, forekommer kroppslig læring hos elevene når de gis anledning til å være i mye bevegelse innen varierte aktiviteter og arbeidsformer. Til tross for at bevegelsesdimensjonen fremheves som en egen dimensjon innen kroppslig læring, går den også igjen i de andre dimensjonene. Ettersom det eksisterer formelle forventninger i læreplanen rundt hva elevene skal lære gjennom kroppslig læring, er læringsperspektivet en sentral dimensjon innen kroppslig læring. Læringsperspektivet handler om at elevene skal lære nye måter å bevege seg på, og lære om seg selv og andre gjennom bevegelse. Gjennom deltakelse i kroppsøvingundervisningen skal de også tilegne seg kroppslig kapital, som de kan omsette til deltakelse og utfoldelse i ulike aktiviteter. Samtidig peker oppgavens empiri på at elevene vil lære noe, selv uten sterk involvering fra læreren i timen.

Kroppslig læring er også et fenomen hvor utforskende prosesser er en sentral del av læringen. Utforskning av bevegelser forsyner elevene med kroppslige erfaringer, som de benytter seg av i videre utforskning. Samtidig er utforskning av bevegelser en metode for forebygging av et idrettspreget fag, hvor elevene gis anledning til å prøve og feile, for å finne ut hva de kan få til selv. For at utforskning skal forekomme, er en undervisningspraksis som vektlegger åpne og induktive oppgaver, og hvor elevene får god tid til å utforske oppgaven, sentralt. I tillegg står den individuelle dimensjonen

sentralt i kroppslig læring, ettersom alle elevene vil ha ulike opplevelser av undervisningen. Siden kroppslig læring bygger på elevenes tidligere erfaringer, er det en veldig subjektiv form for læring og en individuell opplevelse. Den individuelle dimensjonen gir et innblikk i hvordan elevene lærer forskjellige ting i samme undervisningssituasjon, med bakgrunn i ulike erfaringer. Kroppsøvlingslærere må derfor ta hensyn elevenes individuelle kroppslige erfaringer når de utarbeider undervisningsopplegg og når de vurderer elevene, hvor det forutsettes at de setter seg inn i elevenes livsverden, for at elevenes læring skal virke meningsfull for lærerne.

For at elevenes kroppslige erfaringer ikke skal bli fullstendig kroppsliggjort, er refleksjon rundt læringsprosessen og erfaringene, en sentral dimensjon. Når elevene gis anledning til å reflektere i undervisningen, får de mulighet til å uttrykke sin kompetanse samtidig som de blir bevisstgjort på sin kroppslige læring. Dette bidrar også til å forenkle arbeidet til læreren som skal tolke og vurdere elevenes deltakelse og læring i faget. For at elevene skal settes i stand til å reflektere rundt erfaringene, må de gis åpne og induktive oppgaver som de kan relatere seg til, og som kan tilpasses deres individuelle nivå. Den siste dimensjonen er kroppslig lærings mangfoldighet, og forståelsen av hvordan det foregår hele tiden. Denne dimensjonen viser til at kroppslig læring foregår hele tiden i kroppsøving, selv om man ikke har lagt spesielt til rette for det i undervisningspraksisen. Samtidig gir den et innblikk i hvordan kroppslig læring er gjennomgående for hele lærerens yrkespraksis, og at det går igjen i de fleste aspektene ved kroppsøvlingsfaget.

Denne masteroppgaven har blitt utarbeidet mellom august 2020 og mai 2021, parallelt med at koronapandemien har påvirket hele samfunnet, og måten vi jobber og lever på, inkludert skolene. For lærere som har arbeidet på skoler i Oslo-området under pandemien, har det vært en konstant runddans mellom ulike smittevern-nivåer og nye tiltak. Et forbehold ved resultatene av denne studien vil derfor kunne være at smittevern-nivåene i skolene, med begrensede klassestørrelser og smitteverntiltak som har redusert lærernes valgmuligheter, har påvirket lærernes forståelse og undervisningspraksis knyttet til kroppslig læring i kroppsøving.

Under intervjuene uttalte deltakerne også at de har opplevd det som vanskeligere å legge til rette for kroppslig læring i kroppsøving under koronapandemien. De uttaler

selv at bakgrunnen for dette skyldes mye oppmerksomhet på smitte og hensyn til smittevern i undervisningen, som «stjeler» oppmerksomheten fra læringen i faget. Karantener, rødt nivå og stengte skoler, har ført til utstrakt bruk av digital undervisning, som ifølge deltakerne har gått utover elevenes muligheter for kroppslig læring i kroppsøving, siden kroppsøving i større grad har fått et «aktivitetsfag-» og «pausefag-preg», i en ellers stillesittende hverdag. Reduserte klassestørrelser har samtidig gitt lærerne nye muligheter i undervisningen, som de ellers ikke ville hatt, hvor deltakerne blant annet uttaler at de har opplevd å få bedre tid til hver enkelt elev. Deltakerne peker også på at mindre klasser har gitt elevene bedre plass og mer tid i bevegelse, som kan ha bidratt til å forsterke elevenes kroppslige læring i faget. I tillegg trekker de også frem at dette har ført til at de elevene som har vært på skolen har vært mer motiverte, som også kan tilskrives nedstenging av organisert idrett og andre fritidstilbud.

På bakgrunn av et lite utvalg, er det utfordrende å gi et entydig svar på oppgavens problemstilling som kan overføres til andre lærere og andre situasjoner. Kroppslig læring fremstår gjennom denne studien som et mangfoldig og komplekst fenomen, og som et åpent og noe utydelig begrep for lærerne. Til tross for at kroppsøvingslærere skulle oppfatte kroppslig læring på ulike måter, og ha ulik pedagogisk og didaktisk praksis knyttet til kroppslig læring i kroppsøving, gir allikevel denne studien en indikasjon på at det allerede er noe som forekommer hos elevene og i lærernes undervisningspraksis, uten at de nødvendigvis er klar over det. Samtidig viser denne studien at kroppslig læring består av flere ulike dimensjoner knyttet til hvordan lærerne oppfatter og underviser i kroppslig læring i kroppsøving: Kroppslig læring handler om bevegelse, det oppfattes som noe som kan læres, det handler om å utforske, det oppfattes som en individuell læringsform, elevene må gis anledning til å reflektere rundt kroppslige erfaringer, og det oppfattes som noe som foregår hele tiden.

6.2 Studiens begrensninger

Siden kroppslig læring fremstår som et komplekst fenomen som det ikke eksisterer en entydig definisjon rundt, er det dermed vanskelig å ha en felles oppfatning av hva kroppslig læring er, når man snakker med deltakerne om kroppslig læring. Samtidig er kroppslig læring heller ikke et fenomen som kan måles, men som oppleves subjektivt.

Det er derfor også en utfordrende oppgave for deltakerne å uttrykke om det forekommer kroppslig læring hos elevene sine.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å utvikle en forståelse av kroppslig læring i kroppsøving, og det er derfor mine tolkninger av resultatene som gir leseren grunnlag for gjenkjennelse av overførbarhet (Thagaard, 2018, ss. 193-195). Denne overførbarheten blir påvirket av hvordan jeg har utarbeidet transparente beskrivelser av mine tolkninger. På bakgrunn av dette har jeg derfor forsøkt å etterstrebe og synliggjøre hvor det er deltakernes uttalelser, og hvor det er mine tolkninger som uttrykkes i teksten.

Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og arbeider praktisk med kroppslig læring i kroppsøving. Det empiriske materialet i studien baserer seg kun på to kroppsøvingslæreres tanker, meninger og praksiser, knyttet til kroppslig læring i kroppsøving. Dette utgjør et for lite utvalg til at funnene i studien kan være representativt for andre kroppsøvingslærere. Et utvalg på to lærere er ikke et stort utvalg, og var heller ikke en ønskelig situasjon. Dette reflekterer derimot perioden for gjennomføringen av oppgaven, hvor lærere har arbeidet i en uforutsigbar hverdag med stadig skiftende smittevern-nivåer, hvor de har opplevd å være overarbeidet og at tiden ikke har strukket til.

Til tross for begrenset overførbarhet, kan allikevel andre identifisere tolkninger i teksten, og relatere disse til egne erfaringer på et mer generelt plan, slik Thagaard (2018, s. 195) hevder. På denne måten vil andre kroppsøvingslærere gjennom egen forståelse og praksis rundt kroppslig læring kunne kjenne seg igjen i tolkningene, på en måte som gir mening for den enkelte.

6.3 Veien videre

For min personlige del, som masterstudent i kroppsøving og pedagogikk, og som kroppsøvingslærer i skolen, har dette prosjektet vært interessant og lærerikt, og jeg tar med meg kunnskapen som har kommet frem i denne studien inn i videre arbeid som kroppsøvingslærer. Gjennom denne oppgaven har jeg også fått se betydningen av å ha et bevisst og reflektert forhold til læreplanens begreper og egen undervisningspraksis.

Samtidig tror og håper jeg at dette prosjektet har bidratt med å tette igjen kunnskapshull og utviklet bedre innsikt i kroppsøvingslæreres forståelse og pedagogisk og didaktisk praksis rundt kroppslig læring i kroppsøving. Allikevel har jeg bare så vidt skrappt i overflaten av fenomenet kroppslig læring. Heldigvis er dette et tema som har fått en kraftig økning i oppmerksomheten i det kroppsøvingsvitenskapelige feltet de siste årene. Forhåpentlig vil dette også føre til en økt oppmerksomhet hos kroppsøvingslærere i praktiseringen av faget i årene som kommer.

For å utvikle enda mer innsikt og kunnskap rundt temaet for denne oppgaven, kunne det vært interessant og videreført oppgavens problemstilling, og jobbet videre med den. For å få utvidet kunnskap rundt problemstillingen, kunne man også rekruttert flere lærere og samtidig fulgt opp disse over lengre tid, både gjennom intervjuer og feltarbeid. En slik tilnærming ville brakt frem kunnskap om innføring av fagfornyelsen og dens påvirkning på undervisningspraksisen i faget, samt gi innsikt i hvordan oppmerksomheten på kroppslig læring utvikles hos kroppsøvingslærere de kommende årene, som følger av den økte oppmerksomheten i læreplanen og i det kroppsøvingsvitenskapelige feltet.

Det kunne også vært interessant å undersøke nærmere de ulike dimensjonene av kroppslig læring som kommer frem i oppgaven, for å gi utvidet kunnskap om innholdet i kroppslig læring og videre praksis. Kroppens rolle og betydning i kroppslig læring er allerede godt dokumentert og diskutert gjennom kroppsøvingsforskningen. Trykket i forskningen fremover bør derfor heller ligge på elevenes kroppslige læringsprosesser i faget, og hvordan lærerne forstår og arbeider med kroppslig læring i praksis. Til tross for at denne studien har vært et bidrag på dette området, er det fortsatt behov for mer forskning rundt disse tematikkene, for å få frem flere aspekter ved kroppslig læring, og kunnskap om hvordan lærere med ulik alder, bakgrunn, utdanning og som arbeider ved ulike skolenivåer, forstår og arbeider med kroppslig læring.

Referanser

- Aggerholm, K. (2021). Practising movement. I H. Larsson (Red.), *Learning Movements: New Perspectives of Movement Education* (s. 118-132). Abingdon: Routledge.
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). *Kroppslig læring er noe man kan øve seg på I* Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 72-83). Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 22(3), s. 278-298
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*, s. 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821>
- Barker, D., Bergentoft, H. & Nyberg, G. (2017). What Would Physical Educators Know About Movement Education? A Review of Literature, 2006–2016. *Quest*, 69(4), s. 419-435.
- Bergentoft, H. (2020). Running: A way to increase body awareness in secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), s. 3-21.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppssøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- De Jaegher, H., Pieper, B., Clénin, D. & Fuchs, T. (2017). Grasping intersubjectivity: An invitation to embody social interaction research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(3), s. 491–523.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 29.oktober). *Hva er forskningsetikk?* De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for*

- samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone
- Evensen, K. V. (2018). Give me a thousand gestures: Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fangen, K. (2010a). Deltagerroller. I K. Fangen, *Deltagende observasjon* (2. utg) (s. 72-89). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010b). Om det å observere og notere. I K. Fangen, *Deltagende observasjon* (2. utg) (s. 90-105). Bergen: Fagbokforlaget
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2011, 29. nov.). *Dybdeleking – historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdeleking--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Hoffmann, T. (2013, 22. des). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Forskning.no. <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (1. utg. s. 185-205). København: Hans Reitzels Forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 21-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Introduction to interviews. I S. Kvale & S. Brinkmann, *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (s. 1-21). Los Angeles: Sage
- Larsson, H. (2014). Materialising bodies: there is nothing more material than a socially constructed body. *Sport, Education and Society*, 19(5), s. 637-651.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), s. 63-69.
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingsundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), s. 1–15.
- Maivorsdotter, N. & Lundvall, S. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society*, 14(3), s. 265-279.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), s. 154–168.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. New York: Cambridge university press.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

- Rodemeyer, L. (2020, september). *Philosophical perspectives on the Body: Possible Theoretical Foundations for Physical Education*. Innlegg presentert ved Rethinking Physical Education for the Future: Dimensions of Bodily Teaching and Learning. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Oxon: Routledge.
- Standal, Ø. F. (2020, september). *Problems with embodied learning in physical education?* Innlegg presentert ved Rethinking Physical Education for the Future: Dimensions of Bodily Teaching and Learning. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Standal, Ø. F. (2019, 10.nov). *Kva kroppslig læring egentleg er*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laering-eigentleg-er/219295>
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy* ISSN:, 10(3), s. 269-282.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir forlag
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: Lek erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt. (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101-119). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K. E. (2019. 18.februar). *Metode*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/metode>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kroppsoving - veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsoving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsoving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

- Zahavi, D. (2018). Getting It Quite Wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900-907.
- Zahavi, D. (2019). Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*, 1-15
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2019). Kroppslig læring. *På Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 2019 (1), 1-5.
<http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.1>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. doi: 10.23865/jased.v1.889
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvlingslærere kroppslig læring? En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres forståelse og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring i kroppsøving

Referansenummer

444906

Registrert

20.08.2020 av Magnus Christensen - magnusc@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kenneth Aggerholm, kennetha@nih.no, tlf: 23262259

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Magnus Christensen, magnuschristensen1993@gmail.com, tlf: 91194064

Prosjektperiode

01.09.2020 - 30.06.2021

Status

03.12.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

03.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.11.2020.

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 03.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ellers er det blitt gjort mindre endringer i skjemaet: tittel, prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonskriv.

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: Mirza Hodzic

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

24.08.2020 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også

identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvingslærere
kroppslig læring? En kvalitativ studie av
kroppsøvingslæreres forståelse og pedagogiske og
didaktiske arbeid med kroppslig læring i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppslig læring oppfattes og undervises av kroppsøvingslærere, som kan bidra til å kaste lys på forståelsen av kroppslig læring i læreplanen i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Prosjektet har en tidsramme på ett studieår. Målet med prosjektet er å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring. Funnene fra undersøkelsen vil benyttes til å belyse forståelsen knyttet til kroppslig læring i læreplanen i kroppsøving. Hensikten med prosjektet er å være et bidrag til videre utvikling og bedre forståelse av det pedagogiske og didaktiske arbeidet med kroppslig læring i kroppsøving, og implikasjoner som følger av dette, ved å belyse didaktiske og pedagogiske perspektiver av fenomenet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig og veileder for prosjektet er professor Kenneth Aggerholm. Prosjektmedarbeider og masterstudent er Magnus Christensen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du jobber som kroppsøvingslærer. Jeg ønsker deg som informant, ettersom din forståelse og din undervisnings- og vurderingspraksis, er relevant for arbeidet med mine undersøkelser. Din kunnskap og erfaring vil derfor kunne være et viktig bidrag i denne studien. Kriteriene for å delta er at du jobber heltid som kroppsøvingslærer på 8.trinn, 9.trinn eller VG1 på en skole i Oslo og omegn, og har minst 3 års erfaring som lærer. Jeg er interessert i lærere av ulik alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, og som arbeider ved ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører to intervjuer og at jeg deltar (deltagende observasjon) i én kroppsøvingstime med kroppslig læring som overordnet tema. Det vil være et intervju før observasjonen (før-intervju) og et intervju etter observasjonen (etter-intervju),

med minst én ukes opphold mellom før-intervju og observasjonen, og mellom observasjonen og etter-intervju.

- Intervjuene tar 30-45 minutter hver og vil inneholde spørsmål om dine forståelser og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som vil bli registrert elektronisk og oppbevart etter gjeldende retningslinjer, og slettet etter prosjektslutt.
- Gjennomføringen av observasjonen vil følge én ordinær kroppsøvingstime med klassen din, hvor det allerede er planlagt undervisning. Kjerneelementet kroppslig læring skal ligge til grunn for og vektlegges i undervisningen. Jeg vil observere og delta i undervisningen, men på en slik måte at min tilstedeværelse ikke påvirker undervisningen. Jeg vil kunne stille spørsmål og ta notater underveis i timen, som bl.a. vil kunne danne grunnlag for tema og spørsmål for etter-intervjuet.
- Tidspunkt for gjennomføring av intervjuer og deltakelse i én kroppsøvingstime, avtales nærmere og tilpasses dine ønsker. På forespørsel kan intervjuer gjennomføres digitalt (via Zoom).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg, Magnus Christensen (masterstudent) og min veileder og prosjektansvarlig, Kenneth Aggerholm.
- Informasjon om deg vil bli behandlet konfidensielt. Navn og personopplysninger erstatter jeg med en kode som lagres på egen passordbeskyttet navneliste adskilt fra øvrige data.
- Opplysningene dine vil anonymiseres, og du vil få et fiktivt navn i publikasjonen, slik at din deltakelse i prosjektet ikke kan gjenkjennes. Øvrige identifiserende bakgrunnsopplysninger, f.eks. alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, navn på skole, osv., vil også utelates fra publikasjonen. Utsagn fra intervju og observasjon kan bli publisert, om dette er relevant og vil berike oppgaven, men på en slik måte at det ikke kan kobles til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene du gir oss vil bli anonymisert. Når prosjektet avsluttes, som etter planen er 30.06.2021, vil personopplysninger, bakgrunnsopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (ref.kode: 444906).

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges Idrettshøgskole ved prosjektansvarlig Kenneth Aggerholm på mail kennetha@nih.no eller telefon 23262259
- Norges Idrettshøgskole ved student Magnus Christensen på mail magnusc@student.nih.no eller telefon 91194064

Dersom du har spørsmål om personvernet i prosjektet, kan du ta kontakt med personvernombudet ved institusjonen:

- NIH – Personvernombud på epost personvernombudet@nih.no

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

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

Med vennlig hilsen

Kenneth Aggerholm
Prosjektansvarlig/veileder

Magnus Christensen
Masterstudent/prosjektmedarbeider

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvingslærere kroppslig læring? En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres forståelse og pedagogiske og didaktiske arbeid med kroppslig læring i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i deltagende observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30.06.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide (før-intervju)

Hva: Kvalitativt forskningsintervju (semi-strukturert) med en kroppsøvlingslærer

Tema: Kroppslig læring i kroppsøving

Problemstilling: *Hvordan oppfatter og underviser kroppsøvlingslærere kroppslig læring?*

Før intervjuet – informasjon om prosjektet

Tema	Spørsmål	Oppfølging
Vennlig og uformell prat	Takker for deltagelse, forteller om meg selv, bygge tillit og ufarliggjøre situasjonen	Interesser
Kartlegging av informant <i>(starter opptak)</i>	Alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, skole/trinn, undervisningserfaring	Hva var grunnen til at du ville være med i prosjektet?
Informasjon om prosjektet	Bakgrunn og formål med prosjektet, NSD, informert samtykke, anonymitet, frivillig deltakelse, læreres taushetsplikt	Ved tvil på deltakelse: Alt vil bli anonymisert og holdes konfidensielt. All informasjon vil lagres på en sikker måte, og kun brukes til prosjektets formål.
Intervjuets struktur	Semistrukturert intervju. Tid ca. 45 min.	Båndopptaker vil bli benyttet for lydopptak og notatbok for notater. Kun meg og veileder som vil ha tilgang på det du sier. Lydopptak og notater vil bli slettet etter prosjektslutt.

Intervju

Nøkkelbegreper	Analytiske fokuspunkter	Spørsmål
Kroppslig læring som teoretisk begrep	Hvilke teoretiske perspektiver trekker lærerne inn i sin oppfattelse av kroppslig læring?	Hva tenker du på når du hører begrepet «kroppslig læring»? Hva med «kroppslige erfaringer»? Hva legger du i din forståelse av kroppslig læring? Hvor kommer denne forståelsen fra? Hvis du skulle beskrevet kroppslig læring i en eller to setninger, hvordan hadde det høres ut?

<p>Kroppslig læring som begrep i fagplaner</p>	<p>Hvilken forståelse av kroppslig læring legger lærerne til grunn i sine fagplaner?</p>	<p>Hvordan forstår du kroppslig læring, slik det beskrives i læreplanen i kroppsøving?</p> <p>Har du arbeidet med kroppslig læring i utforming av undervisningsplaner? Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis «ja»: Hvilke perspektiver ble lagt til grunn i dette arbeidet? • Hvis «nei»: Hva er grunnen til det tror du? <p>Kan du beskrive kroppslig læring, slik det fremkommer i lokale planer? Har du noen konkrete eksempler?</p> <p>Knytter du noen bestemte perioder/områder av planene til kroppslig læring? I så fall, hvilke?</p> <p>Hvordan erfarer du kroppslig lærings posisjon i lokale planer i kroppsøving, sammenlignet med andre kjerneelementer?</p>
<p>Kroppslig læring som praktisk metodisk fenomen i undervisning</p>	<p>Hvordan legges det til rette for kroppslig læring i undervisning i kroppsøving?</p> <p>Hvilke kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer knytter lærerne til kroppslig læring?</p>	<p>Hva er dine erfaringer med kroppslig læring i kroppsøving?</p> <p>Hvordan arbeider du med kroppslig læring i din undervisnings- og vurderingspraksis? Noen konkrete eksempler?</p> <p>Hva er dine tanker om at kroppslig læring ansees som noe av det viktigste innholdet i kroppsøving?</p> <p>Er det noen bestemte deler av faget du knytter til kroppslig læring, eller hvor kroppslig læring får et økt fokus? Hvilke?</p> <p>Hvordan ivaretar du elevenes kroppslige læring i kroppsøvingundervisningen?</p> <p>Anvender du noen bestemte undervisningsmetoder når du arbeider med kroppslig læring i undervisningen? I så fall, hvilke?</p>

		<p>Anvender du et bestemt faglig innhold (f.eks. aktiviteter) når du når du arbeider med kroppslig læring i undervisningen? I så fall, hvilke?</p> <p>Er det noen andre praksiser (f.eks. arbeidsformer, undervisningsmetoder eller aktiviteter) du vil trekke frem som knytter seg til kroppslig læring? Hvilke?</p>
Muliggjøring av kritisk refleksjon	På hvilken måte får elevene anledning til å reflektere kritisk rundt de kroppslige erfaringene de tilegner seg i den kroppslig utforskende prosessen?	<p>Hvordan arbeider du med refleksjon i din undervisningspraksis?</p> <p>Hvordan tenker du man kan arbeide med refleksjon knyttet til kroppslig læring?</p> <p>Hva tenker du er viktig å fokusere på i undervisningen rundt kroppslig læring, for å sette elevene i stand til å reflektere rundt egne læringsprosesser?</p>
Utforskning av (nye) bevegelser (øving)	<p>Hvordan legges det til rette for utforskning av (nye) bevegelser, i lærerens undervisningspraksis?</p> <p>Gis det rom for elevenes tidligere kroppslige erfaringer, i undervisning hvor eleven skal utforske både nye og allerede tillærte bevegelser?</p>	<p>Hvordan legger du opp til læring av nye bevegelser i undervisningen din?</p> <p>Hva fokuserer du på i undervisningen din, når elevene skal lære seg nye bevegelser?</p> <p>I hvilken grad gir du rom for elevene til å utforske bevegelser? I så fall, på hvilken måte?</p> <p>Hva tenker du er viktig når elevene <i>øver</i> mot nye bevegelser?</p> <p>Hvordan legger du til rette for elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer, i læring av nye bevegelser?</p> <p>Hva tenker du om betydningen elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer kan ha i utforskning av bevegelser?</p>
Avslutning		<p>Er det noe mer du tenker på som ikke har kommet frem under intervjuet?</p> <p>Har du noen spørsmål til meg eller prosjektet?</p> <p>Takker igjen for deltagelse.</p>