



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

ILP – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# Dataskjermer og duppeditter i kroppsøvningsfaget? Hvis det fører til mer aktivitet – ja takk. Hvis ikke – aldri i verden

*En kvalitativ studie av kroppsøvningslæreres oppfatninger av IKT-bruk i kroppsøvningsundervisninga på mellomtrinnet i barneskolen*

—

**Ola Rismo**

*Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10., kroppsøvningsdidaktikk*







## Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på mitt studieløp ved lærerutdanningen i Tromsø. Disse årene som student har vært en evig læringsprosess. Jeg har lært mye om meg selv og andre mennesker, samt tilegnet meg ferdigheter og kunnskaper jeg kommer til å dra nytte av i fremtiden – både i arbeidslivet og i livet generelt. I løpet av årene har jeg hatt gleden av å bli kjent med en rekke dyktige og flinke mennesker som jeg verdsetter høyt, nå og i årene som kommer.

Først vil jeg takke min veileder Ingrid Frenning, for at du har alltid har vært der for meg. Både som foreleser og veileder. Du har alltid sett det beste i meg, og hjulpet meg etter beste evne. Jeg kunne ikke vært foruten dine gode råd, veiledninger og tips på veien.

En stor takk rettes også til min familie og venner. Takk for at dere har vært forståelsesfulle og hjelpsomme hele veien. De gode samtalene, middagene og støttende ordene har gjort at jeg har sett lys i tunellen selv om det tidvis har vært litt mørkt.

Min aller største inspirasjon til å fullføre denne masteren og faktisk bli kroppsøvingslærer på ordentlig er min niese Ella på to år. Å gå tur i skogen sammen med deg er rett og slett et eventyr. Så nysgjerrig, utforskende og uredde. Du klatrer i trær, balanserer på stammer, hopper over bekker, bestiger steiner og klyver berg. Du får uhemmet skryt hver gang du tør å prøve, og masse applaus når du får det til. Det finnes ikke prestasjonspress, bare ren og skjær bevegelsesglede. Forhåpentligvis tar du den med deg hele livet, selv om både dataspill og kroppsøvingslærere blir en del av din hverdag om noen år.

Tilslutt vil jeg takke min arbeidsgiver for at dere har vært forståelsesfulle, nysgjerrige og støttende gjennom de fem siste månedene.

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg faget kroppsøving på mellomtrinnet i barneskolen, og hvorvidt kroppsøvingslærerne fokuserer på digital kompetanse/digitale ferdigheter i sin skolehverdag i dette faget.

Opplæringsloven legger premissene for at all grunnopplæring i Norge gjøres i henhold til eksisterende læreplan – Kunnskapsløftet (K06). Den gjør læreplanen til en juridisk instruks fra skolemyndighetene til lærerne om hva som skal skje på skolen og hvilken kompetanse de ulike elevene skal utvikle i de forskjellige fagene – de såkalte kompetansemålene. En av de store endringene som kom med innføringa av K06, var direktivet om at grunnleggende ferdigheter skulle implementeres i alle fag. Dette gjaldt ikke bare ferdighetene regne-, skrive-, lese-, og muntlige ferdigheter, men også bruk av digitale verktøy og utvikling av digitale ferdigheter.

Vi lever i en digital verden. Ny teknologi representerer framskritt og muligheter på den ene siden, men stiller oss også overfor utfordringer på den andre. Fokuset på IKT og digitale verktøy, samt på bruk av disse i opplæringsøyemed er sterkt. I læreplanen har dette fått en sentral plass.

Oppgaven er gjennomført med en kvalitativ metode, hvor tre kroppsøvingslærere ved tre ulike barneskoler er intervjuet. Metoden ble valgt for å få en dypere innsikt i praksis, oppfatninger og begrunnede valg den enkelte lærer gjør i sin undervisningshverdag.

Undersøkelsen hadde følgende hovedproblemstilling: *«Anvender kroppsøvingslærere digitale verktøy og vektlegger de digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga?»*. Mine funn peker entydig på at svaret på denne problemstillingen er nei.

Videre søkte jeg å finne svar på følgende delproblemstilling: *«Hvilke begrunnelser gir de for å unnlate å anvende, samt vektlegge dette i sin praksis?»*

De begrunner sine valg i all hovedsak ut i fra fagets formål og fagets egenart. Av mer perifere forklaringer antydes fagets manglende status lokalt på skolen, manglende datadidaktisk kompetanse i faget, og utfordringer med datasikkerhet/personvern hos elevene.



# Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Sammendrag.....	IV
1.0 Innledning.....	- 1 -
1.1 Problemstilling .....	- 4 -
1.2 Videre struktur.....	- 4 -
2.0 Bakgrunn/Teori .....	- 7 -
2.1 Begrepsavklaringer.....	- 7 -
2.1.1 IKT .....	- 7 -
2.1.2 Digitale verktøy .....	- 8 -
2.1.3 Digital kompetanse.....	- 8 -
2.1.4 Digitale ferdigheter.....	- 8 -
2.2 Elevens digitale verden .....	- 9 -
2.3 Kroppsøvfaget.....	- 10 -
2.4 Læreplanteori.....	- 15 -
2.5 Den generelle del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2006.....	- 16 -
2.5.1 Hvorfor ble de grunnleggende ferdighetene en del av kunnskapsløftet?.....	- 16 -
2.5.2 Implementering av digital kompetanse i alle fag.....	- 17 -
2.5.3 Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving .....	- 18 -
2.6 Stortingsmeldinger som omhandler den digitale skolehverdagen .....	- 19 -
2.6.1 Kultur for læring – stortingsmelding nr. 30.....	- 19 -
2.6.2 Kvalitet i skolen – stortingsmelding nr. 31.....	- 19 -
2.6.3 På rett vei – stortingsmelding nr. 20.....	- 20 -
2.7 Annen forskning/undersøkelser .....	- 21 -
2.7.1 Monitor .....	- 21 -
3.0 Metode.....	- 25 -
3.1 Fenomenologi .....	- 25 -
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	- 26 -
3.3 Utvelgelse av informanter .....	- 26 -
3.4 Utforming av intervjuguide .....	- 28 -
3.5 Intervjusituasjonen .....	- 29 -
3.6 Analyse av innsamlingsmaterialet.....	- 30 -
3.7 Transkribering .....	- 30 -
3.8 Skjematisk oversikt og koding .....	- 31 -
3.9 Etske overveielser .....	- 32 -
3.10 Validitet og reliabilitet.....	- 33 -

3.10.1 Validitet .....	- 33 -
3.10.2 Reliabilitet .....	- 33 -
3.10.3 Generaliserbarhet.....	- 34 -
4.0 Resultater.....	- 35 -
4.1 Anvender kroppsøvingslærere digitale verktøy og vektlegger de digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga? .....	- 36 -
4.2 Hvilke begrunnelser angir informantene for å unnlate å følge innholdet i K06? .....	- 36 -
4.2.1 Aktivt, bevisst valg på grunn av fagets formål og egenart .....	- 36 -
4.2.2 Manglende fagstatus lokalt.....	- 38 -
4.2.3 Mangelfull kompetanse fagdidaktisk i forhold til IKT-bruk i kroppsøvingsfaget.....	- 39 -
4.2.4 Datasikkerhet/personvern .....	- 40 -
5.0 Diskusjon.....	- 41 -
5.1 Læreplanforståelse og tolkning av denne. ....	- 41 -
5.2 Viser kroppsøvingslærerne tilstrekkelig vilje til endring og demonstrerer de det i praksis? ..	- 42 -
5.3 Læreplanstruktur / oppbygging av kompetansemålene i kroppsøvingsfaget .....	- 43 -
5.4. Sivil ulydighet/egenrådighet på vegne av faget.....	- 43 -
5.5 Barneskolelærere har elevene i flere fag .....	- 44 -
6.0 Avslutning – veien videre.....	- 47 -
7.0 Referanser.....	- 49 -
7.1. Litteratur.....	- 49 -
7.2. Internettlenker .....	- 51 -
8.0 Vedlegg .....	- 55 -





## 1.0 Innledning

Vårt samfunn blir stadig mer digitalisert. I Norge og store deler av den vestlige verden er datamaskiner allemannseie, det være seg via stasjonære maskiner, bærbare maskiner, smarttelefoner, nettbrett, programvare og applikasjoner tilpasset de ulike enhetene. Det investeres store beløp i bredbånd og fiberutbygging, slik at hele landet skal kunne ta del i den nye utviklingen. Pensjonister melder seg på datakurs, surfer på nettet og inntar sosiale medier. Foreldre bruker iPader nærmest som digitale barnevakter, hvor spill, filmer eller læringsverktøy aldri er mer enn et tastetrykk unna. Barn og ungdom bruker en stadig større del av sin fritid på nettet.

Dagens læreplan ble implementert i skoleverket fra og med 2006 i form av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter kalt LK06). En av de store endringene med denne reformen var innføringa av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette innebar at det å lære elevene å lese, å regne, å uttrykke seg muntlig og skriftlig samt bruke digitale verktøy måtte inn i alle fagplaner og følgelig ble opplæringa i disse ferdighetene et felles ansvar for lærerkollegiet. Mens det tidligere var mattelærerens ansvar å lære eleven å regne, norsklærerens ansvar å lære eleven å lese/skrive/fortelle, datalærerens ansvar å gi elevene innføring i tekstbehandling ble det i den nye læreplanen et fellesprosjekt. Følgelig fikk også kroppsøvingslærerne et medansvar for å lære elevene de grunnleggende ferdighetene. Å beherske de grunnleggende ferdighetene ville kunne anvendes til å berike undervisninga, øke motivasjonen og derigjennom øke elevenes kompetanse i kroppsøving.

Det digitale skiftet har revolusjonert skolehverdagen. Dette gjelder ikke bare elever, men også lærere og skoleledere. Skoledagen er preget av smarttelefoner, nettilgang og elev-PC-ordninger. Dette gir nye muligheter gitt at verktøyet brukes til riktig tid og på riktig måte.

Læreplanen i kroppsøving er under revidering. En ny læreplan skal tas i bruk fra høsten 2020. Organisasjoner, fagmiljøer, kroppsøvingsseksjoner og enkeltlærere er invitert til å komme med innspill på hvordan faget skal se ut i framtiden. En sentralt nedfelt faggruppe jobber med å evaluere det som har vært, samt komme med forslag til hvordan det bør se ut i framtida. Ulike forslag sendes ut til høring, innspill mottas og drøftes og gradvis forsøker man å jobbe seg fram til konsensus. I denne fasen er det ulike oppfatninger om hvilken retning faget skal ta. Fagfornyelsen krever at ulike aspekter vektas og veies – helse, trivsel, i hvor stor grad faget skal være allmenndannende og i hvor stor grad tradisjonelle idrettsaktiviteter skal vektas

i undervisninga i framtida. Som kroppsøvingslærere må vi ta inn over oss at hverdagen til en 12-åring i dag er noe helt annet enn den var for et par tiår siden.

Min motivasjon rundt denne tematikken ble vekket i forbindelse med utgivelsen av «Når ambisjon møter tradisjon» - det nasjonale kartleggingsstudiet av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn) (Moen Mordal, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Undersøkelsen tar for seg en rekke forhold med kroppsøvingsundervisninga i Norge. Det viser seg blant annet at arbeid med de fem grunnleggende ferdighetene ikke akkurat gjennomsyrrer kroppsøvingsundervisninga, og at digitale ferdigheter sammen med skriveferdighet er den av de grunnleggende ferdighetene som forekommer sjeldnest i undervisninga. Elever og lærere oppgir at de i svært liten grad jobber med de digitale ferdighetene. Dog skal det sies at lærerne oppfatter at det jobbes oftere med dette enn elevene gjør. Hele 81,9% av elevene på barnetrinnet oppgir at de aldri jobber med digitale ferdigheter, mens tilsvarende tall for lærerne er 30%. Samtidig er det svak tendens til at det jobbes noe mer med det på ungdomstrinnet (Moen Mordal, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018: s.54-55). Disse tallene stemte bra med min subjektive oppfatning, og ble en inspirasjon til å gjennomføre et masterprosjekt. Jeg ønsket å undersøke om dette virkelig kan stemme og kartlegge hvordan kroppsøvingslærere kan begrunne slik praksis.

Resultatene fra den landsomfattende undersøkelsen burde overraske meg, men gjorde det ikke. Jeg har fulgt et utdanningsløp gjennom snart 5 år, dels ved at jeg i løpet av disse årene har vært 24 uker i praksis. Utdanninga har gitt meg god innsikt i selve lærerutdanninga, i LK-06, og ikke minst gitt meg et visst innblikk i hvordan kroppsøvingsfaget praktiseres rundt om i gymsalene, skolegårdene eller klasserommene. Mitt generelle inntrykk er at det er stort sprik i feltet, stor variasjon i faginnhold og påfallende lite fokus på inkludering av grunnleggende ferdigheter i kroppsøvingsfaget. Når det kommer til implementering av de grunnleggende ferdighetene generelt, og de digitale spesielt – i kroppsøvingsundervisninga, har jeg erfart at dette vektes i liten grad. Det samme gjelder egentlig i selve lærerutdanninga. Fagutdanningen min speiler ikke at LK-06 sier at når jeg går ut i jobb som kroppsøvingslærer skal jeg ha tilegnet meg digital kompetanse. Fagplanene for de ulike kursene tilsier at det skal være fokus på dette, men min vurdering er at dette ikke stemmer med praksis. Det gjelder både på forelesninger og i ulike studiesituasjoner, i undervisningspraksis og i observasjoner av andre sin undervisning. Jeg har ikke engang opplevd at det snakkes om inkludering av digitale ferdigheter i kroppsøvingsfaget i de perioder jeg har vært i praksis. Det virker som om temaet verken har fokus eller prioritet, ikke i teorifeltet og slett ikke i praksisfeltet.

Det finnes flere plausible forklaringer på at virkeligheten tilsynelatende er sånn. Det kan komme av at man ikke kjenner til innholdet i læreplanen, alternativt har en svak læreplanforståelse, og innvilger seg frihet til å tolke den som det passer en selv best. Et slikt aktivt valg fra lærere sin side vil kunne gi seg utslag som å prioritere bort den delen av læreplanmålet ut i fra kroppsøvingfagets egenart og personlig overbevisning om hva som er best for elev, lærer og samfunn.

En annen mulig forklaring er at faget ikke vurderes som viktig nok fra skoleledelsen sin side. Dette kan gi seg mange utslag, eksempelvis mangelfullt seksjonsarbeid, planarbeid, investering i digitalt utstyr, investering i kursing og så videre. Kort sagt rustes man ikke til å gjennomføre slik undervisning i praksis fordi man er utrygg og mangler nødvendig kompetanse.

En tredje forklaring kan ligge i selve lærerutdanninga som tilbys. Hensyntar den i stor nok grad forventningene i LK-06 om at digitale ferdigheter skal inn i alle fag, og gis vi verktøy nok til å få det til? Samtidig rapporterer enkelte lærere (Arnesen, 2010) som ikke anvender IKT i kroppsøving at de bruker det i ordinære klasseromssituasjoner i andre fag. Dessuten bruker de digitale verktøy i forberedelser og etterarbeid også i kroppsøving. Egen kompetanse er det med andre ord ikke noe galt med, men ettersom de ikke opplever at bruk av digitale verktøy fremmer økt aktivitet i kroppsøvingstimene velger de det bort.

Andre forklaringsmodeller kan handle om datasikkerhet og personvern. Mange av elevene har tilgang på smarttelefoner med mange ulike funksjoner som kunne tenkes brukt i undervisninga. De fleste skolene har restriksjoner på bruk av slike i undervisningssammenheng, man er redd for kjøpepress, misbruk, deling på sosiale medier og lignende. Skolene har ofte også iPader på klasserommet man kunne ha brukt, men de befinner seg på klasserommene, ikke rundt om i gymsalene.

Det pekes også på manglende vilje til å endre seg. Dagens kroppsøvingslærere er lært opp av gårsdagens kroppsøvingslærere, hvis hovedfokus alltid har vært høy aktivitet og mye bevegelsesorientering i undervisninga. På denne måten videreføres en praksis og et fokus hvor andre deler av kroppsøvingfaget ikke verdsettes like høyt som det aktivitetsbaserte.

Å forsøke å belyse disse problemstillingene kommer til å ha hovedfokus i mitt forskningsprosjekt. Det virker som om mange kroppsøvingslærere mener at bevegelseserfaring, bruk av kroppen og ulike former for fysisk aktivitet bør stå i sentrum av kroppsøvingundervisninga, og at dette er uforenelig med å bruke av den begrensede

undervisningstida til øving på digitale ferdigheter. Sånn sett kan man tenke seg en metafor hvor kroppsøvingslæreren står i spagaten mellom en læreplan som på den ene siden vektlegger implementering av digitale ferdigheter og på den andre siden skal ivareta hensynet til og behovet for fysisk aktivitet og etablering av varig bevegelsesglede. I denne kampen virker det som om det sistnevnte hensynet vektes tyngst.

Uformelle samtaler med medstudenter og framtidige lærerkolleger i arbeid indikerer det samme. Det handler om bevisste valg, om prioritering, om å bruke begrenset tid på det de fleste mener er det viktigste i faget – bevegelsesglede og helsefremmende aktivitet.

## 1.1 Problemstilling

*Anvender kroppsøvingslærere digitale verktøy og vektlegger de digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga?*

Delproblemstilling:

*«Hvilke begrunnelser gir de for å unnlate å anvende, samt vektlegge dette i sin praksis?»*

## 1.2 Videre struktur

Resten av oppgaven vil ha følgende struktur:

Kapittel 2 vil ta for seg den teoretiske bakgrunnen for å belyse oppgavens fagfelt. Da kommer vi innom bakgrunnen for LK-06, innhold i og implementeringen av reformen, evaluering/undersøkelser av denne med særskilt vekt på grunnleggende ferdigheter i alle fag generelt, og implementering av digitale ferdigheter i alle fag spesielt. Det er videre ønskelig å avklare relevante teoretiske tilnærminger som vil være sentrale i fortsettelsen, samt å presentere annen relevant litteratur.

I kapittel 3 vil valg av og presentasjon av metode bli viet oppmerksomhet. Likeledes vil jeg komme inn på gjennomføring av forskningsprosjektet, hvordan dette ble gjort rent praktisk og hvilke praktiske og etiske betraktninger som ble gjort i forkant.

I kapittel 4 vil resultatene bli presentert, og drøftet opp mot problemstilling, annen relevant litteratur og forskning.

I kapittel 5 drøftes funnene opp mot teori og bakgrunn.

I kapittel 6 peker jeg på mulige implikasjoner av mine funn, og lufter muligheten for å undersøke problemstillingen videre.

Kapittel 7 utgjør referansene, mens kapittel 8 tar for seg relevante vedlegg.





## 2.0 Bakgrunn/Teori

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis definere en del av begrepene som ofte går igjen i oppgaven. Videre ønsker jeg å presentere relevant teori knyttet til mitt forskningsspørsmål. For å få det store bildet velger jeg å gå i dybden på læreplanen i kroppsøving, formål, hovedområder og kompetansemål. Jeg ønsker også å belyse noe av fagets egenart og legitimeringsgrunnlag. Videre vil det være hensiktsmessig å vise til hva læreplanverket sier om de fem grunnleggende ferdighetene, hva de består i og hvordan de skal implementeres. Deretter vil jeg se nærmere på bakgrunnen til at de ble implementert i skolen og på hvilken måte dette blir gjort. Tilslutt vil jeg se på fenomenet digitale ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, og i hvilken grad det er implementert og hvorvidt det eventuelt har endret kroppsøvfingsundervisninga.

### 2.1 Begrepsavklaringer

Mye av den teoretiske bakgrunnen til denne masteroppgaven har jeg hentet fra styringsdokumenter, rapporter, faglitteratur, vitenskapelige artikler og andre oppgaver. I og med at implementering av digital kompetanse i kroppsøvfingsundervisninga vil være mitt hovedanliggende er det innledningsvis på sin plass å definere de mest sentrale begrepene videre i oppgaven – *IKT, digitale verktøy, digital kompetanse og digitale ferdigheter*.

#### 2.1.1 IKT

IKT er en forkortelse for Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (Hatlevik, Egeberg, m.fl., 2013). Begrepet omhandler bruksområder for samling av informasjon, lagring av informasjon, behandling av informasjon, presentasjon av informasjon samt verktøy for kommunikasjon. Av dette følger at IKT kan brukes som en fellesbetegnelse for all digital bruk. I det store og hele er begrepet vel kjent, og brukes som en samlebetegnelse for alt som har med data og dataløsninger å gjøre – maskiner, programvare, nettressurser, medieplattformer og lignende.

### 2.1.2 Digitale verktøy

Med digitale verktøy menes tekniske gjenstander som brukes rent fysisk – interaktive tavler, PC-er, digitale kameraer, smarttelefoner, GPS, smartklokker og lignende. Felles for disse er at de kan samle, lagre eller spre informasjon, og at de kan brukes som hjelpemidler i undervisning og opplæringsøyemed (Johansen, 2016: s.4).

### 2.1.3 Digital kompetanse

Begrepet omtales i flere dokumenter og rapporter, uten at det gis en avgrenset definisjon. Hatlevik m.fl. (Monitor, 2013: s.40) definerer det som «Ferdigheter, kunnskap, kreativitet og holdninger som er nødvendige for trygt og aktivt å kunne bruke digitale medier for å forstå, lære, løse problemer og mestre ulike problemer i kunnskapssamfunnet». Digital kompetanse kan forstås som et mer utvidet begrep enn digitale ferdigheter, da det er sammensatt av flere ferdigheter som sammen danner en kompetanse (Hatlevik m.fl., 2013: s.39).

### 2.1.4 Digitale ferdigheter

I følge Udir (Utdanningsdirektoratet, 2016) er digitale ferdigheter “ *Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.*

*Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder, men stiller også økte krav til dømmekraft.”*

Det finnes fem forskjellige ferdighetsnivåer innenfor digitale ferdigheter, disse er:

**Bruke og forstå** innebærer å kunne bruke og navigere på digitale ressurser i og utenfor nettverk og ivareta informasjons- og datasikkerhet. Digitale ressurser kan bl. a. være digitalt utstyr, programvare og digitale måleinstrumenter. Videre innebærer det å følge digitale formkrav for å understreke og formidle budskap ved bruk av effekter, bilder, lyd, illustrasjoner, tabeller, overskrifter og punkter.

**Finne og behandle** innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning. Informasjon fra digitale kilder kan være informasjon fra tekst, lyd, bilde, video, symboler, interaktive elementer eller rådata fra registreringer og observasjoner.

**Produsere og bearbeide** innebærer å være kreativ og skapende med bruk av digitale ressurser. Dette innebærer å lage digitale produkter ved hjelp av digitale ressurser, enten ved nyskaping eller videreutvikling og gjenbruk.

**Kommunisere og samhandle** innebærer å kunne bruke digitale ressurser for kommunikasjon og samhandling. Digital samhandling innebærer bruk av digitale ressurser til planlegging, organisering og gjennomføring av læringsarbeid sammen med andre, for eksempel gjennom samskriving og deling.

**Utøve digital dømmekraft** innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## 2.2 Elevens digitale verden

Barn og unges mediebruk har vært i stor endring over de siste årene. Barna bruker nye og andre medier, de sosiale rammene rundt bruken er endret, og tidsbruken har økt kraftig.

Fersk statistikk fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratet understøtter denne virkelighetsbeskrivelsen.

Om lag en av tre ungdommer (begge kjønn, aldersgruppe 9-15 år) bruker mer enn fire timer utenom skoletid foran en skjerm hver dag. Mens barn i denne aldersgruppen i gjennomsnitt tilbragte 45 minutter på internett hver dag i 2006, er dette økt til 120 minutter ti år senere. 91

% av alle barn og unge mellom 9 og 15 år har i dag har en smarttelefon. Kun 3 % svarer at de ikke har tilgang til mobil i det hele tatt. Særlig blant de yngste barna (9-11 år) har andelen med smarttelefon økt kraftig de siste årene, fra 1 av 2 i 2012 til 4 av 5 i 2016

Spørsmålet er om dette har påvirket / kommer til å påvirke barn og unges fysiske aktivitet? Med fysisk aktivitet menes i denne sammenheng summen av trening, lek, gå/sykle til fra skole og andre aktiviteter. Intuitivt skulle man anta at mer databruk ville gå på bekostning av fysisk aktivitet, noe som igjen ville måtte influere på kroppsøvfingsfaget framover. Undersøkelser understøtter dette.

Helsedirektoratet har gjort målinger som viser at de fleste yngre barn oppfyller direktoratets mål om fysisk aktivitet minimum 60 minutter daglig, men at andelen reduseres med økende alder. Av 6-åringene er 9 av 10 fysisk aktive i minst 60 minutter daglig, mens dette gjelder 8 av 10 9-åringer. Blant 15-åringene er det bare halvparten som oppfyller Helsedirektoratets målsetting om 60 minutters daglig fysisk aktivitet (Barne-, Ungdoms- og familiedirektoratet, 2017).

I et portrettintervju i Dagbladet 18.4.18 med tidligere landslagsspiller i fotball, Steffen Iversen, illustrerer litt av dette. På spørsmål om hva som har gjort Norge til en dårligere fotballnasjon i dag sammenliknet med på 90-tallet, svarer han følgende:

*«Hvis vi tar bort all teknologi, tror jeg det går bra. Da har du ikke muligheter til å sitte inne og holde på med alle duppeditter og dritt. Da jeg var liten, var husarrest det verste du kunne få. Det verste nå er at du blir sendt ut. Alt er snudd på hodet».* Etter mitt skjønn treffer den gamle fotballproffen spikeren på hodet. Det kan umulig herske tvil om at den digitale lekeplassen i betydelig grad tar over for den fysiske – bør dette få konsekvenser for kroppsøvfingsfaget?

## 2.3 Kroppsøvfingsfaget

Kroppsøving er det tredje største faget i den norske grunnskolen målt i timetall.

Som nevnt innledningsvis, ble det nylig publisert en stor undersøkelse (Mordal Moen, Westlie, Hammer & Bjørke, 2018) om kroppsøvfingsfaget i Norge. Studien konkluderer med at størstedelen av elevene i grunnskolen liker faget; 88,6% av elevene på barnetrinnet oppgir at de liker kroppsøving «godt» eller «veldig godt». Det er flere gutter enn jenter som oppgir at



de liker faget «godt» eller «veldig godt». Fagets popularitet avtar med økende alder blant elevene – populariteten er høyere på barneskolen enn på ungdomsskolen.

I «Skolefagundersøkelsen 2009» (Arnesen, 2009: s.268), rangerer 77 ungdomsskolelærere hvordan de prioriterer innholdet i faget. De fem mest populære aktivitetene er grunntrening (basistrening, spenst, hurtighet, bevegelse, styrke, utholdenhet), motorisk læring og teknikker, lekprega aktiviteter, kreativitet og estetikk samt konkurranse der elevene kan eksponere egne ferdigheter i idrett. Lista gir et bilde av kroppsøvlingslærernes undervisning, og illustrerer hvor dominert faget er av bevegelseserfaring og aktivitet.

Fagmiljøene er ikke entydig enige i hvilke verdier og hvilket legitimeringsgrunnlag faget skal bygge på. Sentralt i denne debatten står Ommundsen (2013) som trekker fram at kroppslig læring utgjør faget sin kjerneverdi, hvor bevegelseserfaringer i vid forstand utgjør bærebjelken. Ommundsen (2013) hevder at kroppsøving har en viktig funksjon i forhold til elevene sin personlighetsutvikling og allmenndanning. Gjennom kroppslig læring og bevegelsestrening vil barn og unge utvikle ei bevissthet rundt seg sjøl og sin egen kropp. Loland (2004) trekker fram faget sin allmenndannende funksjon som kanskje det aller viktigste. Det primære legitimeringsgrunnlaget er ifølge Loland ikke de eksterne målene som faget kan tjene, som for eksempel elevenes helse og moral, men hvilken verdi faget kan tjene i seg sjøl. Både Loland (2004) og Ommundsen (2013) retter et kritisk spørsmål til hvor fornuftig det er å legitimere kroppsøvlingsfaget ut i fra et helseperspektiv, og argumenterer med at dette kan gå ut over faget sin kjerneverdi og bidra til at noe av fokuset flyttes vekk fra bevegelsestreninga.

Den skotske pedagogen/filosofen Peter Arnold er en internasjonal stemme i denne debatten, og han forfekter i en artikkel mye av det Loland og Ommundsen fremmer (Arnold, 1991). Arnold hevder at praktisk-kroppslig læring, eller «læring i bevegelse», utgjør kroppsøvlingsfaget sin kjerneverdi. «Læring om bevegelse» (teoretisk tilnærming) og «læring gjennom bevegelse» (praktisk nytteverdi) er ikke like viktig når vi snakker om faget sitt primære legitimeringsgrunnlag.

NOU – Norges offentlige utredninger – viser via Ludvigsenutvalget i 2015 til at kroppsøving som fag bør styrkes (NOU, 2015: s.23). Begrunnelsen er å lære elevene om egen helse og lære dem opp til å gjøre ansvarlige valg i egne liv. Her trekkes samfunnsperspektivet inn, en praksis ikke alle synes like mye om.

### 2.3.1 Kroppsøvingfagets formål

I formålet med faget kroppsøving står det skrevet at faget skal være allmenndannende og skal gi inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal medvirke til at elevene opplever mestring, glede og inspirasjon til å delta i ulike aktiviteter. På denne måten utgjør allmenndannelse og varig bevegelsesglede innafor fysisk aktivitet blant barn og unge en sentral del av formålet med kroppsøving.

Min erfaring fra utdanninga og ulike praksisperioder i kroppsøving, er at formålet med faget i stor grad glemmes når økter skal planlegges, og at vi i større grad planlegger ut i fra hovedområder og tilhørende kompetansemål. Spørsmålet blir da om vi «glemmer» det overordnede bildet i dette perspektivet?

Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver fagets overordnede formål på følgende vis:

*Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre.*

Begrepene «allmenndannende» og «livslang bevegelsesglede» er helt sentrale her, og vil i det følgende bli gitt ei utdypende forklaring.

Kroppsøvingfaget har en allmenndannende verdi ved at det bidrar med praktisk og kroppslig kunnskap og ferdighet (Ommundsen, 2013: s.103). Fysisk-motoriske ferdigheter i vid forstand utgjør en del av elevens allmenndanning, og er derfor sentral for utvikling av helse og kulturell deltakelse i skole og samfunnsliv (Ommundsen, 2013: s.155). Dette peker på at fysisk/motoriske ferdigheter er vel så viktig som det kognitive når det gjelder elevens allmenndanning.

Barn i bevegelse er glade barn. Barn trenger opplevelser fylt med glede av å være i bevegelse for å bli motiverte til å fortsette med dette. Det at elevene fra tidlig alder erfarer glede og mestring ved ulike fysiske utfordringer, gjerne sammen med andre, vil kunne fremme livslang bevegelsesglede. Ved å legge til rette for ulike bevegelsesaktiviteter vil elevene skaffe seg

erfaringer som de kan bygge videre og ta med seg inn i et voksenliv. Whitehead (2014: s.84-92) uttrykker at elever vil være stimulert til å delta i fysiske aktiviteter i og utenfor skolen dersom de har erfaringer med 1) opplevelser som er givende og lystbetonte, 2) opplever som virker inn på ens selvtillit og egenverdi, 3) opplevelser som gjør en erfarer framgang i ulike aktiviteter, 4) opplevelser som gir anledning til å ta sjølstendige beslutninger og 5) opplevelser som gjør at man innser verdien av fysisk aktivitet, for helse og trivsel livet ut.

Nannestad (2015) peker på at det har vært lite forskning på formålet i kroppsøving. I hans masteroppgave antyder hans informanter at det å oppnå formålet er krevende for alle elevene. Dessuten framkommer det ulike syn på bruk av virkemidler for å nå formålet, og at de tolkes ulikt. Noen mener det er viktig å introdusere elevene for mange aktiviteter, mens andre er mer opptatte av å gå i dybden på få aktiviteter. Wiken (2015) konkluderer med at elever har lite kunnskap om formålet med faget kroppsøving. Et lite fåtall av elevene som hadde en formening om formålet, mente at helse og læren om hvordan aktivitet påvirker kroppen er formålet. Det viser seg generelt at elevene har mye fokus på de fysiske ferdighetene og lite kunnskap om faget. Det antydes at lærerne bør legge opp undervisningen på en måte som gjør at elevene ser sammenhengen mellom aktivitet, kultur og det samfunnet en lever i. Ved at elevene oppdager formålet med faget, vil det være lettere å sette i gang en læringsprosess, samt å fremme en indre motivasjon hos eleven.

### 2.3.2 Kroppsøvingsfagets egenart

For å ivareta fagets egenart og hensikt må både kompetansemål for de ulike trinn og vektleggingen av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, arbeides med i lys av formålet for faget.

Kroppsøving er et bredt sammensatt praktisk fag, der lek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv, samt aktivitet og trening i et helseperspektiv står sentralt. Opplæringen i kroppsøving har som viktig mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Kompetansen i faget er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter, og den er ofte nært knyttet til den enkeltes kroppslighet og erfaring. Det er viktig at læringssituasjonene bygger opp under dette.

Læreplanen i kroppsøving gir skolene stort handlingsrom i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder. For å ivareta fagets formål, og for å sikre progresjon og bredde i arbeidet med de samlede kompetansemålene, bør det utarbeides en lokal plan.

Veiledningen kan bidra i arbeidet med å tydeliggjøre kompetansen som opplæringen i kroppsøving skal utvikle. Progresjon i hovedområdene følger spiralprinsippet, der kompetansemålene bygger på hverandre, og kompleksiteten øker utover i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Gjennomgående og på tvers av hovedområder skal læringsaktivitetene samlet sett gi elevene bred bevegelseskompetanse, med tilhørende kunnskap om aktivitet, trening og helse. Aktivitetene skal videre styrke samhandlingskompetanse, kroppsbevissthet og evne til å drive seg selv i aktivitet.

Formålet i læreplanen beskriver hensikten med opplæringen i kroppsøving for den enkelte elev og hvilken verdi kroppsøving har for samfunn og arbeidsliv. Det beskriver hvordan opplæringen i faget ivaretar overordnede mål for opplæringen, slik de kommer til uttrykk i opplæringsloven, i læreplanens generelle del og i prinsipper for opplæringen, inkludert læringsplakaten. Formålsteksten gir premisser og retning for opplæringen i faget og beskriver hvordan faget bidrar i allmenndannelsen. Hensikten med opplæringen er som sagt å gi elevene grunnlag for å møte utfordringer knyttet til å være fysisk aktive og hvilken kompetanse som kreves.

### 2.3.3 Kroppsøvingsfaget sin status

Kun norsk og matematikk har flere undervisningstimer i grunnskolen enn kroppsøving. Enkelte (Holt Jensen, 2007) mener at skolefagets status kan måles ved å se på antall timer faget har på timeplanen. I et slikt perspektiv kommer kroppsøvingsfaget godt ut, som det faget med tredje høyeste totalt timetall i grunnskolen, etter norsk og matematikk.

Likevel omtales faget ofte som et «pausefag», et fint avbrekk i en teoritung hverdag, og et fag hvor de elevene som ikke er så dyktige teoretisk har sin mulighet til å kjenne mestring og oppnå anerkjennelse.

I masteroppgaven «Kroppsøving er liksom ikke så viktig» (Andersen & Høiberget, 2017) går studentene i dybden på dette, og peker på flere symptomer på fagets lave status rundt om på

skolene. Man ser en tydelig tendens til mangel på faglig kompetanse i kroppsøvlingslærerstabene. Det vises til en rapport fra SSB (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014), som slår fast at det er kun halvparten av lærerne som underviser i kroppsøving på småtrinnet som har faglig fordypning. Lokale læreplaner i faget er også å være fraværende, noe som kan tyde på at faget ikke ansees som et satsingsområde i skolen. I samme undersøkelse rapporterer også lærerne om en åpenbar lavere terskel for å ikke delta i kroppsøvlingsundervisninga enn i andre fag, og peker på foresattes negative holdninger til faget som en av årsakene til dette.

Som ei helhetsforklaring på fagets lave status trekkes samfunnets stadig økende fokus på teoretisk kunnskap i skolen fram. Dette er kunnskap som er målbar og kan testes, eksemplifisert ved PISA og nasjonale prøver. Skolens fokus rettes mot å gjøre det best mulig på disse prøvene, ressursene styres inn mot dette, på bekostning av de praktiske fagene. Testresultatene blir den overordnede målestokken på kvaliteten i skolen.

## 2.4 Læreplanteori

Goodlad (1979) har skissert fem ulike nivåer som gjør rede for hvordan læreplaner kan forstås. De fem nivåene beskriver gangen fra selve læreplanidéene og frem til den praktiske opplevelsen i klasserommet.

1. Den ideologiske læreplanen tar for seg ideer som blir fremmet på grunnlag av pedagogiske og samfunnsnyttige forhold. Det kan være de grunnleggende perspektivene og hva en ønsker å oppnå gjennom læreplanen.
2. Den formelle læreplan er den gjeldende læreplanen. Den er nedskrevet, alle har mulighet til å lese den, og i dette tilfellet vil det være dagens læreplan, LK06.
3. Den oppfattede læreplan er slik vi mennesker tolker læreplanen. Lærere tolker og oppfatter den forskjellig, noe som kan føre til ulikt innhold i timene.
4. Den gjennomførte læreplan er hvordan læreplanen blir gjennomført i praksis. Det kan være stor forskjell på det som er utformet og det som er forstått. Det vil si at undervisningen kan utarte seg til å bli noe helt annet enn slik det var planlagt.



5. Den erfarte læreplan omhandler hvordan elevene opplever hva som skjer i undervisningen. Dette kan bli påvirket av ulike forutsetninger hos eleven.

Alle punktene vil være sentrale begreper for denne masteroppgaven. Den formelle læreplanen må lærere vite om, slik at de har noe håndfast å forholde seg til. Gjeldende læreplanen for lærere, LK06, er presentert som den formelle læreplanen i neste kapittel i teoridelen. Videre er det viktig at læreren selv tolker det som står skrevet i læreplanen. Deretter må læreplanen gjennomføres i praksis. Den oppfattede og gjennomførte læreplan blir presentert i resultatkapittelet.

For å gi et godt innblikk i oppbygningen av læreplanen i kroppsøving, ønsker jeg å trekke frem det sentrale. Dette anser jeg som relevant til masteroppgaven med hensyn til problemstillingene som omhandler lærerens praksis vedrørende bruk av IKT i egen praksis, og begrunnelser for hvorfor det undervises som det gjør

## 2.5 Den generelle del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2006

Læreplaner i skolen i dag blir beskrevet som “ forskrifter til opplæringsloven som beskriver den kompetansen elevene, lærlingene eller lærerkandidatene skal ha når opplæringen er avsluttet” (Utdanningsdirektoratet, 2015: s.5). Læreplanene er ment til å fungere som hjelpemidler til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere undervisning og opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Til mitt forskningsprosjekt vil LK06 være et sentralt teoretisk utgangspunkt å ha. Dette er jo det styrende dokumentet alle lærere, også kroppsøvlingslærere, jobber ut fra i dag. Det angir også den pedagogiske plattformen vi som lærere i den norske skolen har forpliktet oss til å jobbe etter.

### 2.5.1 Hvorfor ble de grunnleggende ferdighetene en del av kunnskapsløftet?

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), pekes det blant annet på at vår grunnutdanning har forbedringspotensial. «*Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset*

*hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter».*

Traavik (2009) understøtter dette ved å vise til de komparative OECD-undersøkelsene PISA 2000 og PISA 2003, hvor norske 15-åringer lå på et internasjonalt gjennomsnitt på tester i emner som lesing og realfag, men langt lavere enn våre naboland Sverige og Finland innenfor disse disiplinene. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), skisseres det at ei satsing på de grunnleggende ferdighetene i alle fag og på alle trinn vil bidra til å ivareta elevene sin faglige utvikling og kompetanse.

Digital kompetanse ble innført som den femte grunnleggende ferdigheten i K06. I rapporten «Digital skole hver dag» (ITU, 2005), presenteres det fem argumenter for å innføre digital kompetanse i skolen:

- Innovasjons- og verdiskapningsargumentet, forberedelse til arbeidslivet
- Demokrati og deltakelse, barn og unge skal inkluderes i en digital hverdag
- Mediekulturargument, skolen står i fare for å bli utdatert både på form og innhold
- Moderniseringsargument i offentlig sektor, utdanning for framtidens samfunn
- Læringsargument – mer læring, flere læringsformer og bedre læringsresultat. En digital skole er inspirerende fordi den møter elevene i deres mediehverdag

### 2.5.2 Implementering av digital kompetanse i alle fag

Ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i alle fag omtales som «*Grunnleggende digitale ferdigheter er å kunne velge, vurdere og bruke informasjon; kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere informasjon ; kommunisere og samhandle med andre ; produsere egen kunnskap og delta aktivt i eget læringsarbeid*» (Traavik, Hallås & Ørvig, 2009: s. 27) I veiledningen til læreplanene står det at «*grunnleggende ferdigheter skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag*» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kroppsøvningsfaget omtales spesielt; «Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving er viktig når en skal hente inn informasjon for å planlegge aktiviteter, dokumentere og rapportere» (Traavik, Hallås og Ørvik, 2009: s.27). Videre står det at bruken av digitale verktøy er i kroppsøving, så vel som i andre fag, knyttet til det å hente ut kunnskapen enten som tekster, bilder, animasjoner eller video.

### 2.5.3 Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving

«Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving er viktig når en skal hente inn informasjon for å planlegge aktiviteter, dokumentere og rapportere» (LK06, kroppsøving, s.4)

Bruk av skrittellere eller pulsklokker er gode digitale verktøy, og for elever fra ca. femte trinn og oppover kan det å lage tabeller og grafer med utgangspunkt i egne resultater, være aktuelt. I enkelte aktiviteter kan det være hensiktsmessig å bruke digitale hjelpemidler, som for eksempel i orientering. Digitale løpebrikker for tidtaking kan være motiverende utstyr for elevene. Et annet eksempel kan være ved bruk av GPS, så kan elevene lete etter "poster" i terrenget. Internett florerer av treningssider, hvorav noen kan gi elevene gode treningstips og ideer. Som i alle andre fag er det dog viktig at elevene er bevisste omkring kvaliteten på informasjonen de finner og kan utøve kildekritisk sans. Med den digitaliserte samfunnsutviklingen følger elevene etter, og mange av elever behersker digitale verktøy godt. For elever som er lite motiverte for faget, kan løsningen være å gi de arbeidsoppgaver om å finne grunntreningsøvelser på internett og eller filmer som viser kreative kroppsøvningsaktiviteter. Kroppsøving er et fag som er godt likt av mange elever, men likevel er det en stor utfordring å få med de elevene som ikke trives og som deltar sjeldent i aktivitetene. Kroppsøving handler om å bruke kroppen, for at digitale verktøy ikke skal ta tid fra det som er viktigst er det fordelaktig at det er pc eller dataprojektor lett tilgjengelig for lærerne. Det vil berike faget hvis det er mulig å vise digitale bilder eller filmsnutter fra for eksempel en volleyballkamp når emnet er teknikk og fingerslag i denne idretten (Traavik, Hallås, Ørvig, 2009: s.271).

## 2.6 Stortingsmeldinger som omhandler den digitale skolehverdagen

Våre politikere har naturlig nok fokus på kvaliteten på opplæringa vi tilbyr i Norge. Med tanke på digitale ferdigheter, synliggjøres dette i følgende stortingsmeldinger. Jeg finner det relevant å presentere disse.

### 2.6.1 Kultur for læring – stortingsmelding nr. 30

I denne stortingsmeldinga (Kultur for læring, 2003-2004) presenteres grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for å fungere i en verden som skifter raskt. Fra 2004 lanserte regjeringen et femårig satsingsprogram under paraplyen «Program for digital kompetanse 2004-2008». Visjonen i dette programmet var «Digital kompetanse for alle». Dette bidro til å danne grunnlaget for ei tyngre og mer konkret satsing på digital kompetanse. Krav om å innføre digitale ferdigheter i alle fag i K06 ble resultatet. En viktig premiss for digital kompetanse er at man bevisst forstår og bruker digitale verktøy og jobber med kontinuerlig kompetanseutvikling.

### 2.6.2 Kvalitet i skolen – stortingsmelding nr. 31

«Kvalitet i skolen» tar for seg hvordan man kan kvalitetssikre skolen i alle ledd. Et av virkemidlene departementet peker på i så henseende er å samle alle IKT-oppgavene i et nasjonalt senter – Senter for IKT i utdanning. Formålet med dette var å utvikle felles kvalitetskriterier for digitale læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.73). På bakgrunn av kravene om å integrere alle de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag har følgene av dette gjort det nødvendig å få et bedre utvalg av digitale verktøy i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.7).

Grunnleggende ferdigheter blir sett på som vesentlige for å kunne klare seg godt senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.6), og lærerens kompetanse og praksis har en stor betydning for hvordan elevene lærer og tilegner seg grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.7).

Meldingen legger vekt på kompetanseutvikling og kompetanseheving hos lærere, og dette fokuset vil være sentralt i forhold til læreres forhold til digitale verktøy og digitale ferdigheter.

Videre viser meldingen til at mange skoler har investert i mye og nytt IKT-utstyr, men at utstyret likevel brukes lite i selve undervisningen. Om man utnytter potensialet i IKT i undervisning kan man skape en økt variasjon og høyne motivasjonen for å arbeide godt med de ulike fagene, men dette punktet blir ikke fulgt godt nok opp i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.10). For å få til en endring av dette følger Stortingsmeldingen opp med at man må øke kunnskapen om hvordan IKT fungerer som et utbytte av læring, og dokumentere det pedagogiske potensialet som kommer med ny teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2007: s.10-11).

### 2.6.3 På rett vei – stortingsmelding nr. 20

«På rett vei» var et forsøk på å angi status på hvordan arbeidet med å heve kvaliteten på skolen hadde fungert. Denne Stortingsmeldingen retter fokuset mot utfordringer det fortsatt må jobbes med, selv om tester og forskningsresultater peker i riktig retning. Det pekes på at flere elementer fortsatt trenger å forbedres i skolen. Målet med meldingen er å finne tiltak til å styrke hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2012: s.2).

I meldingens kapittel 4.1.3. om grunnleggende ferdigheter blir digitale ferdigheter gitt et spesielt fokus. Stortingsmeldingen viser til forskningsrapporten «*Evalueringen av Kunnskapsløftet*» (Utdanningsdirektoratet, 2012) som viser at grunnleggende ferdigheter i varierende grad prioriteres ved de ulike skolene. Oppfatningen av hva grunnleggende ferdigheter faktisk innebærer viser seg å være svært ulik mellom skolene (Kunnskapsdepartementet, 2012: s.62). Gjennom «*Evaluering av Kunnskapsløftet*» (2012) kommer det fram at digitale ferdigheter, samt regneferdigheter, synliggjøres lite gjennom arbeid med kompetansemålene, mens skriftlige og muntlige ferdigheter forekommer i mye større grad. Progresjonen av læring varierer også i stor grad (Kunnskapsdepartementet, 2012: s.62).

Læreres tilrettelegging av pedagogisk bruk av IKT i undervisning, og tilgangen til digitale verktøy er en viktig forutsetning for at elever skal tilegne seg grunnleggende digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2012: s.63). En effektiv satsing på grunnleggende ferdigheter, særlig områdene digital dømmekraft og nettbruksstrategier, er noe av det Stortingsmeldingen peker på vil være nødvendig for videre utvikling.



## 2.7 Annen forskning/undersøkelser

### 2.7.1 Monitor

Monitor skole er en undersøkelse av elevers bruk av IKT, deres valg og utvikling av læringsstrategier og deres læringsutbytte (digital kompetanse). Undersøkelsen «*Elever skal synes. Hvordan kan IKT utvikle kompetanse i skolen?*» (Daalaker m.fl, 2012) er en kvalitativ studie som diskuterer hvilken rolle IKT har og skal ha i skolen. Studien viser at ved bruk av nettbrett og smartboard blir både lærer og elev mer synliggjort i klasserommet (Daalaker m.fl, 2012: s.88). Noe som kommer frem både for lærere og elever er viktigheten av å beherske digitale verktøy, og inneha kunnskaper om å kunne bruke disse i forskjellige sammenhenger (Daalaker m.fl. 2012: s.87). Kompetanseutviklingen i bruk av de digitale verktøyene er krevende og det kan ta lang tid å få et godt fagpedagogisk utbytte av disse. Monitor 2012 understreker at det er viktig at skoleledelse og skoleeier legger til rette for støtte både lokalt og utenfra.

Undersøkelsen fra 2013 «*Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*» (Hatlevik m.fl., 2013) ser på hvordan bruk av digitale verktøy innfrir kompetansemålene i læreplanen. Konklusjonen er at så ikke skjer. Dette forklares med at mange av kompetansemålene ikke er utviklet siden før grunnleggende ferdigheter ble implementert. Fra 2006 har den digitale verden endret seg betraktelig mens kompetansemålene har stått på stedet hvil.

Kun en av fem lærere og elever opplever bruk av IKT som nyttig og motiverende på skolen (Hatlevik m.fl., 2013: s.132). Monitor 2013 synliggjør behovet for videre forskning på teknologi og digitale verktøy i skolen, slik at bruk av IKT kan tilpasses hvert enkelt fag. På denne måten blir digitale verktøy en støtte for innholdet og ikke et mål i seg selv (Hatlevik m.fl., 2013: s.140).

### 2.7.2 Digitale ferdigheter for alle – ICILS 2013

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) er en studie av ungdomsskoleelevers digitale ferdigheter. Undersøkelsen ble gjennomført i 18 land, blant

annet Norge. Jeg velger å ta denne med, sjøl om undersøkelsen tar utgangspunkt i elever, lærere og skoleeiere på ungdomstrinnet. Det er rimelig å anta at forskjellene mellom landene på ungdomstrinnet gjenspeiler forskjeller mellom landene også på barnetrinnet. Et av hovedfunnene i denne undersøkelsen er at norske lærere er relativt positivt innstilte til å bruke IKT i undervisningen, sammenliknet med lærere i andre land. Paradoksalt nok viser undersøkelsen at det er en lav andel av norske lærere som bruker digitale verktøy ofte i egen undervisning (Ottestad m.fl., 2014: s.31). Undersøkelsen viser videre at få av de norske lærerne har vært på kurs eller lignende for å få kompetanseheving innafor dette feltet (Ottestad m.fl., 2014: s.33). I tillegg peker undersøkelsen på at det er en lavere andel av kompetanseheving i Norge i forhold til de andre deltakerlandene. 52% av de norske lærerne svarer at årsaken er at det ikke er lagt godt nok til rette for kompetanseheving fra skoleeier (Ottestad m.fl., 2014: s.33).

### 2.7.3 Skolefagundersøkelsen 2009 – Høgskolen Stord/Haugesund (Vavik m.fl., 2010)

Denne rapporten gir en situasjonsbeskrivelse av hvordan lærerne opplever at informasjonsteknologien faktisk blir brukt i grunnskolen. Dette gjelder både som hjelpemiddel i planlegging og gjennomføring av undervisning, og hvordan dette har satt sitt preg på arbeidsmetoder og innhold i det enkelte fag. Den sier også noe om holdningene lærerne har til IKT og hva slags forventninger lærerne har om et læringsresultat. Et stort utvalg faglærere fra hele landet deltok i undersøkelsen. Kroppsøvingslærerne utmerket seg med å være mest negative og minst positive til bruk av informasjonsteknologi som hjelpemiddel i undervisninga. Hele 74% sier at de ikke har endra sin undervisningspraksis etter innføringa av den nye reformen, og begrunner dette med fagets egenart og fagdidaktiske valg.

### 2.7.4 Når ambisjon møter tradisjon - Høgskolen i Innlandet (Mordal Moen, Westlie, Bjørke og Hammer Brattli, 2018)

Det finnes lite annen forskning som går direkte på implementering av digital kompetanse i kroppsøvingsfaget. Mye av det som har blitt gjort av forskning retter seg mot grunnleggende ferdigheter i andre fag, herunder også digital kompetanse. Sånn sett har de presenterte rapportene fra ICILS, Monitor Skole og enkelte andre bidratt til å kaste lys over generell

status i norsk skole på dette viktige arbeidet. I forhold til denne oppgaven blir dette i overkant generelt. Status i den norske skolen på implementering av grunnleggende ferdigheter i alle fag er nyttig å kjenne til, men av begrenset verdi i forhold til status på en av de grunnleggende ferdighetene – digital kompetanse – i et av fagene – kroppsøving.

I vinter kom Høgskolen i Innlandet med sin oppdragsrapport nr. 1 2018, publisert av forskerne Mordal Moen, Westlie, Bjørke og Hammer Brattli (2018). Dette er et stort og grundig arbeid, en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen 5.-10.trinn. Rapporten er basert på en surveyundersøkelse i hele Norge som omfatter 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere. Undersøkelsen kartlegger deres opplevelse av og meninger om kroppsøvingfaget i bred skala. Rektorer, lærere, elever av begge kjønn på 5., 7., 8. og 10.trinn har svart på et omfattende spørreskjema om hvordan de oppfatter ulike deler av kroppsøvingundervisninga.

Et av mange områder som kartlegges er hvorvidt de grunnleggende ferdighetene jobbes med i faget. Mange av elevene opplever at det aldri jobbes med lese-, regne- og skriveferdigheter, og svært mange av elevene oppgir at de aldri jobber med de digitale ferdighetene, i kroppsøvingfaget. 81,9% av elevene på barnetrinnet oppgir at de aldri jobber med digitale ferdigheter i kroppsøving. Tilsvarende tall fra ungdomsskolen ligger på 73%. Lærerne deler ikke denne oppfatningen i like stor grad, men så mange som 3 av 10 lærere oppgir at de aldri jobber med skriftlige- eller digitale ferdigheter. Forskerne bak rapporten stusser over at elever og lærere oppfatter dette såpass forskjellig, og antyder flere mulige forklaringer. At elevene ikke vet hva grunnleggende ferdigheter er i kroppsøving, at de tenker at grunnleggende ferdigheter ikke er noe man skal jobbe med i kroppsøving, at lærerne ikke kommuniserer at de bruker de grunnleggende ferdighetene i faget eller at elevene opplever at kroppsøving = fysisk aktivitet. Det siste er ikke til å undres over. Elevene i undersøkelsen opplever at innholdet i kroppsøvingfaget domineres av ballspill, grunntrening og ulike lekformer, mens man av og til en innom aktiviteter som natur/friluftsliv, vinteraktiviteter, dans og moderne aktiviteter (yoga, parkour, klatring, rulleskøyter, skateboard). Elevene melder at de ønsker mye ballspill, lek og grunntrening, men at de gjerne ser at de oftere får praktisere moderne aktiviteter, friluftsliv og vinteraktiviteter.



## 3.0 Metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg ønsket fleksibilitet, samtidig som jeg ønsket å gå i dybden på det jeg forsket på. Med større fleksibilitet forutsettes det at en evner å stille spørsmål, tolke svaret og respondere ut fra dette på neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012: s.17). Før jeg gikk i gang med de ulike prosessene var dette noe jeg reflekterte over. Jeg valgte metoden intervju fordi jeg så på den som mest hensiktsmessig for å kunne svare på om, og eventuelt hvorfor, digitale ferdigheter ikke implementeres i kroppsøving. Intervju er en egnet metode for å kunne innhente informasjon om hvordan informanten opplever en bestemt situasjon (Thagaard, 1998: s.55). Jeg måtte intervju kroppsøvingslærere for å finne ut om de hadde fokus på den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter eller ikke, og årsaker til dette. Årsaken til at jeg valgte å intervju lærere på barnetrinnet var fordi at det framkom i den landsdekkende undersøkelsen «Når ambisjon møter tradisjon» at over 80% av elevene på barnetrinnet krysser av at de aldri jobber med digitale ferdigheter (Moen Mordal m.fl., 2018).

## 3.1 Fenomenologi

Ved å forske på forståelse og oppfatninger til kroppsøvingslærere går man inn i en fenomenologisk tilnærming av temaet. Ved fenomenologisk tilnærming studerer man fenomener slik man ser dem eller som de fremtrer i bevisstheten (Postholm, 2010: s.42).

I denne studien vil bruk av IKT i kroppsøving være fenomenet som skal undersøkes. Den fenomenologiske tilnærminga i oppgaven vil være kroppsøvingslærerens oppfattelse av, og erfaringer med, fenomenet.

Ved en fenomenologisk forskning prøver man å forstå opplevelser i bestemte situasjoner eller kontekst, og tolke dette til en bredere forståelse (Postholm, 2010: s. 42).

Frode Nyeng (2012) skriver at:

*Fenomenologisk forskning gjør i hovedsak bruk av kvalitative metoder, og særlig henter den sin empiri fra dybdeintervjuer. (...) Ofte brukes også uttrykket fenomenologiske intervjuer for å understreke at man vektlegger de beskrivende heller enn det forklarende at man forsøker å se verden gjennom respondentenes øyne, og ønsker å stimulere til åpenhet som skal gi forskeren data om virkeligheten (...)* (Nyeng, 2012: s.36).

På denne bakgrunn valgte jeg kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming for å

forske på problemstillingen. Min agenda vil være å kartlegge om faglærere i kroppsøving i barneskolen bruker IKT i sin undervisningspraksis, presentere begrunnelser dersom de ikke gjør det og søke å forstå disse med bakgrunn i teorikapitlet.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015: s.22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Det er en struktur i form av at en stiller ulike spørsmål, samt at en følger opp informantens svar. For at en skal kunne stille gode oppfølgingsspørsmål vil det være avgjørende at en har tilstrekkelig forforståelse om temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012: s.17). Dersom en ikke har dette vil en kunne risikere å miste flere betydelige svar når det gjelder forskningsspørsmålet. Formålet i forskningsintervjuet er ofte å forstå eller beskrive noe (Christoffersen & Johannessen, 2012: s.17). Dette med at informantene gir en grundig beskrivelse av for eksempel sin oppfatning, forståelse, begrunnelse og erfaringer av det en ønsker å forske på, er essensielt. Uten den dybdeinformasjonen metoden gir ville jeg ikke ha vært i stand til å svare på mitt forskningsspørsmål.

Fordelen med kvalitative intervju er at en kan få fylldige og detaljerte beskrivelser av et fenomen. Det er vanlig å skille mellom ulike typer intervju innenfor kvalitativ metode. Med dette menes ustrukturert, strukturert og semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012: s. 78). I mitt tilfelle har jeg benyttet meg av et semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Før intervjuet hadde jeg en overordnet intervjuguide som utgangspunktet for intervjuet, mens spørsmål og rekkefølge kunne variere. Dette gjorde jeg i hovedsak for at vi kunne bevege oss frem og tilbake i tematikk, og ikke låse oss under intervjuet. Det ga meg også mulighet til å gå dypere i temaet ved å åpne for refleksjon og tilleggsspørsmål. Fordelen ved en intervjuguide er at jeg sikrer en struktur i mellom informanten og meg som forsker. I mitt tilfelle fremsto intervjuguiden som en god støtte i en løsere samtale. Ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg sikre at jeg stilte spørsmål som jeg ønsket svar på, samtidig som det var åpningen for å få eventuelle nye opplysninger.

### 3.3 Utvelgelse av informanter

Av praktiske hensyn ønsket jeg fortrinnsvis å finne intervjuobjekter i kommunen jeg selv bor i. Dette for å forenkle prosessen med nødvendige tillatelser fra skoleledelse, og ikke minst å

være mer fleksibel med tanke på å finne tid/sted til selve intervjuet. Jeg ønsket å finne frivillige informanter, med arbeidsbakgrunn fra barnetrinnet og med kroppsøving i fagkretsen sin. Jeg ønsket også at de skulle undervise på mellomtrinnet i kroppsøving dette skoleåret. Dette lyktes jeg bra med. Det var ikke vanskelig å få lærere til å stille opp til dette forskningsprosjektet, og det var heller ikke vanskelig å få rektors tillatelse til å gjennomføre den praktiske delen av forskningsoppgaven. Utvelgelsen var kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen, 2012: s. 51) Med dette menes det med at det stilles noen krav til informantene. I dette tilfellet var kriteriene at han/hun underviste i kroppsøving på mellomtrinnet og hadde kompetanse innenfor kroppsøvingsfaget.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015: s.148) avhenger antall intervjupersoner av formålet med undersøkelsen. De peker på at dersom en gjør mange intervjuer vil ikke undersøkelsen nødvendigvis bli mer vitenskapelig, og sier videre at «*intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*» (Kvale & Brinkmann, 2015: s.148). Av praktiske årsaker og tilgjengelighet nøyde jeg meg med å intervju tre informanter. Jeg føler at dette ga meg tilstrekkelig materiale til å drøfte problemstillingen på en ordentlig måte.

Når det gjelder mitt forskningsspørsmål kan en ikke få et konkret svar, men gode indikasjoner på hvorvidt det jobbes med digitale ferdigheter i kroppsøvingsfaget og hvilke muligheter som ligger til rette for å få det til. Hvis det ikke jobbes med disse ferdighetene vil det også være greit å få en begrunnelse for dette. Jeg opplever at mine informanter ga meg gode utfyllende svar og refleksjoner på mine spørsmål.

### 3.3.1 Kort om informantene

For å anonymisere disse har jeg gitt dem et pseudonym i det videre arbeidet.

«Per» er 33 år, og jobber på barnetrinnet i en bydelsskole. Han har allmennlærerutdanning, med hovedtyngden i samfunnsfag og engelsk, og gikk ut fra lærerskolen i 2011. Han har litt fordypning i kroppsøving (30 stp.), og har senere tatt videreutdanning i norsk. «Per» underviser i dag i alle fag. Han er dette året kontaktlærer til en 6.klasse., i tillegg til at han er trener på fritiden.

«Pål» er 40 år, og jobber også på barnetrinnet i en bydelsskole. Han gikk ut fra lærerskolen i 2003, og har jobbet på samme skole siden den gang. Han har fagfordypning i kroppsøving



(105 stp.) og realfag, og er i tillegg til å være kontaktlærer i en 5.klasse også IKT-ansvarlig i ei 10% stilling på skolen der han underviser.

«Espen» er 27 år og jobber i 100%-stilling på en barneskole. Han har fagfordypning i kroppsøving (90 stp.), matematikk (60 stp) og mat/helse (30 stp), men underviser i alle fag. Han er kontaktlærer for en 4.klasse ved skolen han jobber på. Parallelt med denne jobben har han påbegynt en masteroppgave i kroppsøving.

Jeg fant mine informanter basert på nettverk, på bekjentskap via mine praksisperioder og tilgjengelighet. Alle tre lærerne har jeg kjennskap til fra tidligere studieforhold og praksis. Vi forespurte først skolen rektor om det var greit at jeg kontaktet NN for å bidra i dette forskningsprosjektet, så kontaktet jeg dem direkte for å høre om de var positive og kunne være interesserte i å være med.

At alle tre intervjuobjektene er menn er helt tilfeldig. Et av mine kriterier var tilgjengelighet på relativt kort varsel, og disse tre meldte seg tidlig. Det er ingen grunn til å tro at en annen kjønnsfordeling blant informantene ville ha endret mine funn. At det er en viss spennvidde på informantenes alder og når de var ferdige med sin pedagogiske utdanning ser jeg på som en fordel.

### 3.4 Utforming av intervjuguide

Før jeg skulle intervju mine informanter, så jeg det hensiktsmessig å ha en rød tråd i intervjuet. Derunder utarbeidet jeg en intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015: s.162) er en intervjuguide:

*(...) et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulert spørsmål.*

Intervjuguiden ble utarbeidet basert på tematikken til forskningsspørsmålet og selve forskningsspørsmålet.

Videre ble mitt teoretiske grunnlag også av betydning for intervjuguiden. Årsaken til dette var et ønske om at teori og spørsmål skulle utfylle hverandre. Jeg opplevde selv at mine spørsmål ga meg et godt grunnlag for å kunne svare på mitt forskningsspørsmål. Dette blant annet fordi

spørsmålene var satt i kategorier og det var i etterkant lett å systematisere svarene jeg hadde fått.

En intervjuguide skal beskrive rekkefølgen av de temaene som skal tas opp i et intervju (Thagaard, 1998: s.86) Likeså må guiden være fleksibel dersom informanten ønsker å diskutere temaene som er blitt tatt opp. Ifølge Thagaard (1998: s.86) kan det være av betydning å starte med forholdsvis enkle spørsmål, slik at informanten blir fortrolig med intervjusituasjonen. Før jeg hadde intervjuet prøvde jeg spørsmålene mine både på medstudenter og familie. Dette gjorde jeg for å kvalitetssikre spørsmålene og for å se hvordan jeg selv håndterte situasjonen. Jeg opplevde at jeg hadde for få oppfølgingsspørsmål, dermed ble prøveintervjuene lærerike og jeg ser tilbake på de som svært nyttige.

Selve intervjuguiden ligger vedlagt.

### 3.5 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført på grupperom på informantenes arbeidsplass. Rom var reservert for å unngå forstyrrelser. Det ble etterstrebet å finne tidspunkt for intervju utenom undervisningstid og møtetid. Dette for å skape en avslappet og trygg atmosfære uten stress. Telefoner og datamaskiner ble ikke tatt med inn på samtalerommet, for å unngå distraksjoner. Spørsmålene ble sendt pr epost i forkant av intervjusituasjonen, sånn at informantene skulle ha mulighet til å sette seg inn i og reflektere over egen praksis knytta til problematikken. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og transkribert innen et døgn etterpå.

I gjennomføringen av intervjuet anvendte jeg lydopptak. På den måten kunne jeg fokusere bedre på intervjusituasjonen. Når en anvender lydopptak vil en få med informantens ordbruk, tonefall og pauser. På denne måten er en sikker på at en registrerer noe som kan være av betydning for prosjektet. På den andre siden vil en ikke kunne oppta informantens kroppsspråk. Dette kan også være av betydning når det gjelder deres svar. Jeg opplevde det som svært hensiktsmessig å anvende lydopptak i mitt intervju, jeg fikk rett og slett bedre oversikt over materialet og det var lettere å systematisere dette.

Alle de tre intervjuene ble etterstrebet gjennomført på en mest mulig identisk måte.

### 3.6 Analyse av innsamlingsmaterialet

Etter endt gjennomføring av intervjuene, måtte jeg lage en plan for å kunne analysere funnene fra datainnsamlingen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Alle de tre intervjuene var unike, og åpen for ulike måter å forstå og å tolke temaer som var viktige å få med i analysen.

Datamaterialet var relativt stort og komplekst, så det var nødvendig å strukturere dette ved å prøve å skaffe seg en oversikt over hva jeg hadde samlet inn. Jacobsen (2005: s.186) deler analyseringsmaterialet inn i tre trinn: beskrive det, systematisere og kategorisere det, og sammenbinde det. Første steg, å beskrive, innebærer det å finne ut av hva slags materiale har jeg har fått inn, og renskrive dette. På dette steget ble hvert intervju transkribert.

Andre steg, systematisere og kategorisere, vil si at man samler data i ulike grupper for å forenkle detaljrike og komplekse data. Dette steget er viktig for å kunne sammenligne funnene og for å kunne trekke tendenser og slutninger til slutt. Jacobsen (2005: s.197) sier at det i prinsippet ikke er noen grense for hvor mange kategorier man kan ha, men at det må *«være et krav at en kategori ikke blir så generell at alle enhetene passer inn i den»*. Det er viktig at kategoriene ikke er for åpne, slik at flere ulike svar kan ligge under flere forskjellige kategorier. Dette vil vanskeliggjøre systematiseringsarbeidet, og bidra til manglende helhetsforståelse og totaloversikt.

Det siste steget, sammenbinding, henger sammen med hvordan man skal kunne fortolke og finne mening i datamaterialet som igjen skal føre til en mulig konklusjon (Jacobsen, 2005: s.186). I dette steget prøver man å koble sammen sammenhengen mellom de ulike kategoriene, noe som gjør at man tilslutt kan få en helhet ut av datamaterialet.

For å kunne konkludere noe fra datamaterialet til forskningsprosjektet brukes disse stegene til å sammenligne og beskrive ulike sammenhenger av fenomener (Jacobsen, 2005: s 187).

### 3.7 Transkribering

Dette er en stor oppgave å sørge for at et ord opprettholder samme mening når det skrives ned som det hadde når det ble sagt. Det muntlige ord er levende, dynamisk, og sies i en sammenheng og forsterkes/nyanseres via kroppsspråk, tonefall og mimikk. Når man skriver ordet ned på papir så sementeres det. Man fryser fast noe som opprinnelig er dynamisk og kontekstuel (Brinkmann & Tanggaard, 2012: s.34). I dette ligger det jo at nyansene i det muntlige språket er umulig å få fram i det skriftlige språket. Tenk bare hva ironi betyr for

meninga i et utsagn, hva blikkontakt har å si for troverdighet, hva kroppsspråk har å si for bekvemmelighet, hvor vanskelig det er å beskrive følelser uten å sette det inn i en sammenheng ord. Det er masse utfordringer her, og gjør systematisering og rubrisering vrient. Jeg forsøkte å lage et transkripsjonssystem for lyder og tonefall for å få fram nyansene i det muntlige språket. Disse lydkodene ble tatt inn i den skriftlige refereringa av intervjuet. Dette for på best mulig måte få fram nyanser og intensjoner i intervjuet.

For ytterligere å ivareta hensynet til mest mulig presis beskrivelse av det muntlige intervjuet, ble det vektlagt å transkribere innen et døgn etter at intervjuet fant sted. Nærhet i tid sørger for at man ikke mister nyansene og det hele bildet.

I utgangspunktet kan man velge om man vil transkribere kun det som er direkte relevant for forskningen, eller transkribere intervjuet i sin helhet (Brinkmann & Tanggaard, 2012: s.34). Jeg valgte å transkribere hele intervjuet idet jeg mener at dette ivaretar oversikt og helhetsforståelse, samt følelsesmessige nyanser, på en bedre måte.

### 3.8 Skjematisk oversikt og koding

Etter flere gode samtaler med veileder fant vi ut at et skjematisk oppsett av sitater og utsagn virket som den mest hensiktsmessige måten å sammenligne og skaffe oversikt over datamaterialet på. Skjemaet ble delt inn i fire ulike kategorier som kom fram etter intervjuene. Kategoriene ble brukt som koder for å skille hva som kom fram i intervjuene. Koding brukes på tekstsegmenter for å identifisere, sammenligne, kontrastere og telle over hvor framtreddende noe er (Brinkmann & Tanggaard, 2012: s. 39), og det var derfor relevant å bruke slike koder til analyseringsprosessen.

Hver informant ble plassert inn i kolonner, slik at de fire kategoriene kunne krysses av på tvers av kodingsskjemaet til alle tre informantene. Jeg kategoriserte dataene etter hva som var relevant i forhold til forskningsspørsmålet, og i tillegg ble utsagnene noe forkortet, da noen bi-ord og gjentakelser ble tatt bort. Det viktigste her var at det meningen med uttalelsene ble gjeldende. På denne måten ble datamaterialet komprimert til en størrelse som gjorde det håndterbart og var enklere å organisere.

Det å kunne se intervjuene oversiktlig opp mot hverandre var svært nyttig, med tanke på at det var lettere å finne det som kunne gi noe svar på problemstillingen. Det var også mulighet for å

skrive egne tolkninger og drøftinger i kodingskjemaet, som av og til kom når jeg holdt på med denne sorteringen av datamateriale. Dette ble gjort for å holde oversikt over de ulike temaene, og for å kunne henviser og for å kunne vite konkret hvilket utsagn som hadde startet tankeprosessene rundt disse refleksjonene, og i hvilken sammenheng de var kommet til.

### 3.9 Etske overveielser

I en forskningsprosess vil det være avgjørende å kjenne til forskerens etiske og juridiske ansvar. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer. Ifølge Nedrum (1998) i Christoffersen og Johannessen (2012: s.41) kan disse retningslinjene sammenfattes til tre typer hensyn en forsker må reflektere omkring. Dette er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og til slutt forskerens ansvar for å unngå skade. I mitt intervju vil informert samtykke være av betydning. I korte trekk vil dette bety at forskingsdeltakeren skal informeres om undersøkelsens overordnet formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015: s.104). Videre omhandler dette at informanten er gjort kjent med ulike risikoer og fordeler ved å delta i undersøkelsen. En del av informert samtykke er at informantene er informert om at de når som helst kan trekke seg fra studien og at det er frivillig å delta (Kvale & Brinkmann, 2015: s.104) I mitt tilfelle ble informantene informert muntlig om dette.

Ettersom at mitt prosjekt ikke inneholder noen form for personopplysninger, direkte eller indirekte, er ikke dette prosjektet meldepliktig til NSD. Prosjektet omhandler fenomenet digitale ferdigheter, og det er dette jeg er ute etter å finne ut om. Likevel var det viktig å vurdere om min datainnsamling kunne føre til skade for mine informanter. Den og de som deltar i en slik undersøkelse skal utsettes for minst mulig belastning (Kvale & Brinkmann, 2015: s.107) Dette innebærer at en skal være nøye med og ikke berøre følsomme og sårbare områder som det kan være vanskelig for informanten å bearbeide. Dette er noe av utfordringen ved kvalitative intervjuer, at det åpner for at informantene gir informasjon som en selv ikke hadde forventet å få. Under intervjuet stilte jeg ikke noen sensitive spørsmål, men en kan aldri vite hvilken retning et slik type intervju kan ta. Det var viktig for meg videre at jeg ikke stilte spørsmål som informantene kunne tolke som kritikk mot egen praksis. Dette kunne ført til at informantene følte intervjuet som en belastning, noe som åpenbart ikke var intensjonen. Som forsker bør en hele tiden gjøre etiske overveielser når det kommer til prosjektet, i og med at det kan plutselig komme opp uforutsette situasjoner.

## 3.10 Validitet og reliabilitet

To overordnede begrep som sier noe om datakvaliteten og gyldigheten i vitenskapelige studier er reliabilitet og validitet. Reliabilitet referer til datamaterialet sin pålitelighet og troverdighet (Grønmo, 2016: s.240-241), mens validitet handler om hvor gyldig og relevant datamaterialet er i forhold til problemstillinga som skal diskuteres (Grønmo, 2016: s.242-243).

### 3.10.1 Validitet

For å sikre at jeg ikke undersøkte annet enn det som var relevant i forhold til min problemstilling, var intervjuguiden et sentralt og viktig verktøy for å stille de riktige spørsmålene. Denne ble derfor nøye gjennomarbeidet for å sikre ei gjennomføring med fokus på problemstillinga. Det var også et ønske om å unngå ledende spørsmål som kunne påvirke informantene, og utydelige spørsmål som kunne medføre avsporing av intervjuet. Både valg av den kvalitative metode og utvelgelse av informanter ble skjønnsomt foretatt ut i fra mine avgrensninger i forbindelse med problemstillinga. Jeg ønsket informanter som både underviste på mellomtrinnet og som underviste i kroppsøving på dette trinnet. Dette skulle tilsi at jeg undersøker det jeg har som intensjon om å undersøke.

### 3.10.2 Reliabilitet

For å sikre et troverdig datamateriale forsøkte jeg etter beste evne å ha fokus på flere områder både i forbindelse med innsamling og bearbeiding av data. Kvale og Brinkmann (2009) understreker betydninga av at forskeren er bevisst sine egne oppfatninger og hvordan disse kan påvirke resultatene i en studie. I forbindelse med utarbeidelse av intervjuguide, datainnsamling databehandling prøvde jeg å være bevisst min rolle som forsker, opptre profesjonelt og legge egne oppfatninger om temaet til side. Et annet spørsmål man kan stille seg i spørsmålet om undersøkelsens reliabilitet er om informantene fortalte sannheten, eller det de trodde jeg ville høre. Det er ikke utenkelig at de lot seg påvirke av situasjonen og av meg som intervjuer. I ettertid er jeg imidlertid relativt trygg på at så ikke var tilfelle, det er ingenting i intervjusituasjonen som tilsier at det skulle være sånn.

### 3.10.3 Generaliserbarhet

Man kan si at denne undersøkelsen har fokus på validitet og reliabilitet, men man må også se dette i forhold til utvalget som er gjort til datainnsamling. Siden denne undersøkelsen kun baseres seg på informasjon fra tre informanter, kan man ikke si at funnene vil være allmenngyldige for den hele norske skolen eller alle kroppsøvingslærere.

## 4.0 Resultater

I min undersøkelse har jeg som nevnt utført intervjuer med tre kroppsøvingslærere i barneskolen med spørsmål om bruk av IKT ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga på mellomtrinnet.

Jeg ønsket å finne svar på hovedproblemstillinga: «*Anvender kroppsøvingslærere digitale verktøy og vektlegger de digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga?*».

Dersom svaret på dette var nei, ønsket jeg å kartlegge årsaken til at det ikke ble gjort.

Delproblemstillinga lyder dermed: «*Hvilke begrunnelser gir de for å unnlate å anvende, samt vektlegge dette i sin praksis?*»

Svarene på delproblemstillinga er gruppert og presenteres her i tabellform. De er kategorisert i fire hovedbolker – et aktivt valg fra faglærer med utgangspunkt i kroppsøvingsfagets egenart tradisjon og formål, manglende fagstatus lokalt, egen kompetanse i IKT i dette faget og utfordringer knyttet til datasikkerhet/personvern. Tabellen viser antallet ganger de ulike svarkategoriene er nevnt under intervjuene med de forskjellige informantene.

**Tabell 1** – *Hvilke begrunnelser angir lærerne for ikke å bruke digitale verktøy / fokusere på digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga*

	«Aktivt, bevisst valg»	«Manglende status lokalt»	«Mangelfull kompetanse fagdidaktisk»	«Utfordringer med datasikkerhet og personvern»
«Per»	3x	1x	1x	1x
«Pål»	4x	1x	1x	-
«Espen»	5x	1x	1x	1x

Resultatdelen er organisert i to hoveddeler der den første fokuserer på hovedproblemstillinga og den andre tar for seg delproblemstillinga. Sistnevnte er delt inn i fire underkapitler, der hvert kapittel er dedikert til en av de nevnte hovedbolkene.

I diskusjonsdelen (5.0) vil jeg diskutere, drøfte og problematisere det som er kommet fram i materialet. Litteraturen fra teorikapittelet gir en teoretisk tilnærming til diskusjonene.



## 4.1 Anvender kroppsøvingslærere digitale verktøy og vektlegger de digitale ferdigheter i kroppsøvingsundervisninga?

Mine tre informanter svarer entydig nei på dette spørsmålet. De kjenner til innholdet i Kunnskapsløftet som slår fast at de grunnleggende ferdighetene skal implementeres i alle fag, og de respekterer også opplæringsloven som slår fast at all grunnskoleundervisning skal følge direktivene i K06. Tilsynelatende er det her motstrid mellom praksis og direktiv. Hvordan forklarer informantene dette, og på hvilken måte begrunner de egen undervisningspraksis?

## 4.2 Hvilke begrunnelser angir informantene for å unnlate å følge innholdet i K06?

### 4.2.1 Aktivt, bevisst valg på grunn av fagets formål og egenart

Alle tre informanter er entydige på at manglende bruk av digitale verktøy er et aktivt valg de tar sjøl. Dette ut i fra fagets egenart og formål. På spørsmål om hovedårsaken til hvorfor de bruker så lite IKT i kroppsøvingsundervisninga og er de nokså samstemte.

«Espen» synes det er ulogisk å bruke tid på skriving, regning og data i den begrensede tiden man har til rådighet i kroppsøvingsfaget, og mener denne tiden heller bør brukes til å være i aktivitet og bevegelse. Han uttaler at *«Jeg har jo klassen i andre fag også, og ser jo der at de fleste av elevene har digitale ferdigheter så det holder. For å si det sånn, mange av dem behersker tastaturet bedre enn turnmatta og balansebrettet»*. Videre synes han det høres «fint ut at det skal implementeres i alle fag» men skulle likt å få byråkratene som har bestemt dette til å forklare hva det betyr i praksis. Ut fra «Espens» utsagn kan det virke som om han kjenner til innholdet og intensjonen i Kunnskapsløftet, og ikke minst, at han mener at det er uhensiktsmessig å få det til i alle fagene. Det kan også virke som om han tar det som et overordna direktiv uten at han ser det som formålstjenlig å få det gjennomført i den praktiske skolehverdagen.

En av de andre informantene, «Per», er tydelig på at bruk av IKT ikke står høyt på hans prioriteringsliste i kroppsøvingstimene: *«Jeg kjenner jo til innholdet i kunnskapsløftet og at digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene som skal inn i alle fag, men jeg har egentlig brukt veldig lite digitale verktøy i kroppsøving»*. Den eneste bruken av digitale verktøy han kommer på er bruk av iPad til tidtaking, samt musikk under lek/dans. Han mener det er lite fokus på digitale ferdigheter i kroppsøving kanskje først og fremst fordi det er et

tidsbegrenset fag hvor man tenker at man som lærer «skal bruke den lille tida du har effektivt til å være i aktivitet», dette helt i tråd med svarene fra «Eспен».

«Pål» er inne på mye av det samme og bruker også kun digitale verktøy i forbindelse med musikk/leker. Etter en lang dag med smartboard/skriveprogram og digitale bøker er fokuset i gymsalen på «lek, bevegelse og aktivitet, ikke på en skjerm eller tekniske duppeditter». Både Per og Pål peker på at bruken av digitale verktøy vil falle mer naturlig inn når elevene blir eldre og starter på ungdomsskolen/videregående; «da skal de lage treningsprogram, registrere egentreninger, skrive egenverdinger og sånn»

«Pål» er enige med de andre informantene med tanke på at det handler om prioritering. «Det er travelt og knapt med tid og da står aktiviseringsprinsippet sentralt hos meg. Jeg ønsker at elevene skal være i aktivitet og erfare ting aktivt sjøl, ikke passivt hente noe på youtube eller bruke tid på presentasjoner i plenum. Jeg har sett i andre fag at de behersker dette, mens jeg også ser at mange av dem trenger all den bevegelsestrening de kan få. Å dra inn digitale ferdigheter her fordi at det er noe man i utgangspunktet skal ha med byr meg rett og slett imot». Han er usikker på om det står konkret i læreplanene i faget at det skal være fokus på grunnleggende ferdigheter; «ser jo at det spesifiseres i LK-06, men ikke i selve læreplanen». Pål er den eneste av informantene som nevner at han har en lokal plan i kroppsøving å forholde seg til, og forteller at det i denne ikke nevnes et ord om IKT-bruk.

«Eспен» tror absolutt det å unnlate å bruke digital kompetanse i kroppsøvingsfaget er et aktivt valg. Han oppsummerer godt: «Man bruker tiden på noe man føler at elevene får noe igjen for. Jeg ønsker å tilby dem masse bevegelseserfaringer – grovmotorikk/finmotorikk – gjennom lek og moro. Jeg har vanskelig for å se for meg at det å trumfe inn digitale ferdigheter i undervisninga bidrar til at man oppnår hovedformålet med faget – at det skal være allmenndannende og bidra til livslang bevegelsesglede. Snarere tvert om. Helt ærlig mener jeg kroppsøving på barnetrinnet skal danne ei motvekt til den stadig mer passiviserende datahverdagen barna vokser opp i. Hvis ikke ender vi opp med generasjoner som er mestere med joysticks og tastaturer og smarttelefoner, men som ikke kan bruke hele kroppen. Jeg mener også at vi innafor Kunnskapsløftet har frihet til å danne lokale læreplaner. Hvis våre elever får tilstrekkelig med IKT-påfyll i øvrige fag hvor det kanskje er mer naturlig, og at vi som skole er trygge på dette, hvorfor skal vi da redusere på mengden aktivitet, som jo er det viktigste i faget.»

Informantene gir inntrykk for at de tillater seg å tolke læreplanen litt fritt, med større fokus på fagets formål enn på direktivene i læreplanen. Det er, som nevnt, kun en av informantene som nevner at det har en lokal læreplan i kroppsøving å forholde seg til.

#### 4.2.2 Manglende fagstatus lokalt

Alle tre informanter sitter med følelsen av at kroppsøvingundervisninga kommer relativt langt ned på prioriteringslista når skoleledelsen legger føringer for skolenes pedagogiske plattform. «Pål» mener det er tydelig at kroppsøving ikke er førsteprioritet, og at dette blant annet gjenspeiles i valg av undervisere. *«Det virker litt vilkårlig hvem som underviser i dette faget, i alle fall på vår skole. Formell utdanning og kompetanse etterspørres i større grad i fag som matematikk, engelsk og norsk når timene skal fordeles. I kroppsøving holder det av og til at man trimmer på fritida eller uttrykker interesse for faget. Det er jo liksom ikke så farlig, det er jo bare gym».* Andre ting som bidrar til å forsterke hans syn på kroppsøving (manglende) status, er at det på hans arbeidsplass verken foreligger fagseksjon eller lokal læreplan i faget. Han angir at det sjelden settes av tid til å diskutere faget i plenum og det heller er sånn at de som underviser på samme trinn/deler kontor utveksler tanker og ideer på uformelt plan. Ifølge han bidrar dette til at det *«skapes et inntrykk av at det er jo «bare» kroppsøving».*

«Espen» skulle gjerne sett økt bevilgning til digitale verktøy i kroppsøving; *«Vi kunne sjølsagt ha ønska oss skjermer i gymsalen hvor øvingsbilder kunne ha vært vist til elevene, digitale klassesett for pulsmåling var tilgjengelige, smartklokker, GPS etc.»* men forstår at dette ikke kan prioriteres *«når det knapt nok er midler til blyanter og viskelær».* Det han angir som det viktigste i kroppsøvingfaget (*«aktivitet, glede, fellesskap og mestring»*) er gratis. Dyre digitale verktøy kommer langt nede på prioriteringslista, da er det andre ting som er viktigere: *«Matter, baller og bassengtid».*

«Per» tror ikke rektor har særlig kjennskap til hva som foregår av undervisning i gymsalen, noe som kan tolkes *«at det ikke er så viktig at det er verdt å bruke særlig energi på».* Han forteller at de periodevis har støtte satsinger på grunnleggende ferdigheter på hans arbeidsplass, *«da går gjerne muntlige framføringer, skriving og regning i alle fag igjen....bortsett fra kroppsøving da. Det passer meg i grunnen bra».* «Per» kjenner ikke på forventninger fra ledelsen angående hans undervisningsopplegg i kroppsøving og synes han har frie tøyler *«så lenge elevene smiler og har det bra».*

### 4.2.3 Mangelfull kompetanse fagdidaktisk i forhold til IKT-bruk i kroppsøvfingsfaget

Alle tre informantene gir uttrykk for at de behersker IKT bra, og at de bruker datamaskinen mye i både for- og etterarbeid, samt i forberedelse av undervisningsopplegg i andre fag. De er jevnlig på kurs/oppdatering på IKT-bruk i undervisning i andre fag, gjerne sentrert rundt smartboard, prosjektor, presentasjonsverktøy og nyttige internettressurser.

«Espen» tror at hans mangelfulle kompetanse med tanke på IKT-bruk spesifikt i kroppsøvfingsfaget bidrar til at han ikke bruker digitale verktøy mer i sin undervisning. Han angir at han ikke føler seg «trygg nok» til å ta IKT i bruk på en god måte i kroppsøvinga. *«Skulle mer enn gjerne ha fått det inn i undervisningen på en god og effektiv måte, men er for usikker til å teste det ut. Da blir det til at jeg ikke ønsker å eksperimentere den tilmålte treningstida vi har til rådighet i kroppsøving».* Han er relativt fersk i læreryrket og forteller om lite fokus på dette området i utdanningen. Hans uttalelse kan derfor tolkes som en indirekte kritikk av egen opplæring, ved å si at dette ikke har hatt noen stor plass.

Underforstått, dersom man har lært teknikker ville man ha brukt det mer. Høyskolen i Innlandet antyder noe av det samme i rapporten «Når ambisjon møter tradisjon», hvor de under kapittelet om grunnleggende ferdigheter spør: «Forbereder vi våre studenter på hvorfor og hvordan grunnleggende ferdigheter kan understøtte elevenes læring i kroppsøving?

«Per» gir ikke uttrykk for det samme. Han tror kroppsøvfingslærerne har like gode digitale kunnskaper som matte- og norsklærere. Han nevner seg selv som eksempel; *«Jeg er IKT-ansvarlig på skolen. Da sier det seg sjøl at det ikke er kompetanse det skorter på».* Han ser flere måter IKT kunne blitt brukt mer aktivt på også i kroppsøving, men mener fokuset bør ligge på noe annet i dette faget. *«Så får vi heller implementere det der hvor det er mer naturlig – for eksempel når vi er i klasserom hvor digitale verktøy er tilgjengelig for både lærere og elever, og hvor faget i seg sjøl inviterer til dette. Jeg tenker at språkfag, matematikk, samfunnsfag har helt andre og bedre forutsetninger for å integrere og bruke digitale verktøy for å øke læringstrykket og utvikle digitale ferdigheter hos elevene».*

#### 4.2.4 Datasikkerhet/personvern

Vi lever i en verden med større og større fokus på datasikkerhet og personvern. En stadig økende andel av barn og ungdom i Norge har tilgang til datamaskiner og/eller smarttelefoner. Disse maskinene er blitt en sosial statusmarkør som det er viktig i mange miljøer å vise fram. Moderne smarttelefoner er jo i praksis datamaskiner, med et stort utvalg av tilgjengelig teknologi. En del av denne teknologien kan lett misbrukes. Lydopptak, stillbilder, videobilder, sporingstjenester, delingstjenester og lignende kan alle være en trussel mot personvernet. Jevnlige hører vi om uønsket spredning av bilder, lydopptak, videoer på sosiale medier, ofte uten samtykke fra de som involveres. Barneskolene har stort fokus på dette, og også klare retningslinjer for bruk. Kan datasikkerhet/personvern ha noe å si for (manglende) bruk av digitale verktøy i kroppsøvingundervisningen?

Kun to av informantene var inne på temaet under intervjuene sine. Per forteller om stort fokus på temaet på egen arbeidsplass. Elevene får lov til å ha med seg egne telefoner men de ligger innelåst og utilgjengelig i skoletida. Han uttaler: *«Det kunne jo ha vært fine digitale verktøy og brukt i kroppsøvingundervisninga, enkelt å få med seg og med en haug med relevante applikasjoner men kan bruke, men jeg tenker at de mulighetene de gir på langt nær veies opp om truslene»*. Som et eksempel på mulige trusler nevner han gruppearbeid med fremføring av dans, noe enkelte elever ikke får til. *«Filmes dette, så er det et tastetrykk så deles det med hele vennegjengen eller nabolaget. Det blir fort nettmobbing og misbruk av sånt»*. I tillegg poengterer han truslene med filming i dusjen og garderober. «Per» mener man må trå varsomt og være forsiktige og *«tror at vi i kroppsøving skal holde en sunn avstand til for mye duppeditter i selve undervisninga»*.

«Espen» supplerer: *«Det kunne jo ha vært en fin arena for å lære barna om datasikkerhet og personvern, å lære barna å være kritiske til telefonbruken er vel også en av skolens oppgaver, men jeg føler at risikoen er for stor. Trår noen feil der, kan det få uante konsekvenser for enkelte .... og huff, det ville ha vært ille»*.

## 5.0 Diskusjon

Kunnskapsløftet slår fast at grunnleggende ferdigheter skal implementeres i alle fag. De tre kroppsøvlingslærerne på mellomtrinnet i barneskolen som jeg har intervjuet bekrefter kjennskap til dette, men bekrefter samtidig at de helt bevisst har lite fokus på det i sin egen undervisningspraksis. Helt konkret sier de at den femte grunnleggende ferdigheten, digital kompetanse og digitale ferdigheter, ikke har plass i deres undervisning. De peker på at så lenge IKT ikke bidrar til å øke aktivitetsnivået til barna i faget, vil det forbli slik.

Hovedårsaken til denne praksisen forklarer de med kroppsøvlingsfagets egenart, sjøl om enkelte andre begrunnelser av mer perifer art også trekkes fram.

I det følgende vil jeg forsøke å drøfte noe av dette.

### 5.1 Læreplanforståelse og tolkning av denne.

Goodlad (1979) klassifiserer læreplanen i fem ulike nivåer som vi legger til grunn for vår læreplanforståelse. Dette gjelder ideene bak læreplanen (den ideologiske), den vedtatte læreplanen (den formelle), den tolkningen den enkelte lærer foretar av læreplandokumentet (den oppfattede), det som faktisk skjer i undervisninga (den gjennomførte) og slik elevene oppfatter den (den erfarte). Dersom vi skal forsøke å plassere mine informanter og deres syn på K06 i deres fag, inn i en slik sammenheng, så ser man at det er en brist allerede på det ideologiske planet. Arnesen (2010) sier det slik: *«Alle argumenta ligg på eit overordna nivå, det er ikkje diskutert korleis dette best skal gjerast på fagnivå. At faga, som er ein svært viktig del av skulekvardagen, er fråverande i utgreiingane, kan illustrera eit poeng, nemleg at innføringa av IKT som ein grunnleggande dugleik i alle fag, har vore ein prosess som i stor grad har kome ovanfrå, og ikkje er noko som er pressa fram av lærarar eller fagmiljø».*

Med andre ord. På det formelle planet må lærerne forholde seg til K06, siden det er vedtatt innført, men mange oppfatter den på sin måte, noe som fører til at en egen praksis etableres. Det finnes kunnskap blant lærerne både om ideologien bak og selve innholdet i planen, men undervisninga endres i liten grad. Mordal Moen, Westlie, Bjørke & Hammer Bratlie (2018) fant jo ut akkurat dette – så vel elever som lærere bekrefter at faget i liten grad vier bruk av digitale verktøy og tilegnelse av digitale ferdigheter særlig stor oppmerksomhet. Dette til tross for at det er mer enn ti år mellom tidspunkt for undersøkelse og innføring av Kunnskapsløftet. Denne holdninga samsvarer med funn i «Skolefagundersøkelsen 2009» (Vavik m.fl., 2010). Dette er en undersøkelse som tar for seg bruk av IKT i ulike skolefag på ungdomstrinnet. I kroppsøvlingsdelen av undersøkelsen redegjøres det for bruk av IKT i

kroppsøvningsundervisninga to år etter innføringa av Kunnskapsløftet. 77 kroppsøvningslærere fra hele landet ble intervjuet. Resultatene viste at bruken av IKT var svært liten, langt mindre enn i alle andre fag. Det kom tydelig fram at lærerne ikke fant bruk av IKT relevant for undervisninga i faget, og at lærerne engsta seg for at bruk av IKT skulle ta vekk fokus fra det viktigste i faget, nemlig kroppslig læring (Arnesen, 2010). Det finnes også annen relevant forskning på innføringa av grunnleggende ferdigheter i alle fag, og hvorvidt dette endret undervisningspraksisen til lærerne. Ottesen & Møller (2010) viser i sin undersøkelse liten endring i undervisningspraksisen blant de undersøkte lærerne, to år etter innføringa av reformen.

## 5.2 Viser kroppsøvningslærerne tilstrekkelig vilje til endring og demonstrerer de det i praksis?

Kan det være slik at vi reproducerer det vi observerer når vi er i praksis, eventuelt kjører på med den samme metodikk som vi sjøl ble eksponert for når vi var skoleelever?

Mordal Moen (2011) peker i sin studie av kroppsøvningslærerutdanninga i Norge på at de som underviser studentene ser på utdanningens primære mål at studentene lærer forskjellige idretter og å undervise i ulike idrettsaktiviteter. Det poengteres også at underviserne mener at et sentralt mål for kroppsøvningsfaget er å fremme god helse i befolkningen og å motvirke livsstilssykdommer. Totalt sett virker utdanningen å ha mer fokus på å lære idretter og ha riktig teknisk utførelse enn å ta tak i og ha refleksjoner rundt teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillinger. Videre viser det seg også at en av hovedgrunnene til at studenter velger å begynne på faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, uavhengig av alder og kjønn, er at de «elsker aktivitet og idrett» (Green 2008). Kroppsøvningslærere rekrutteres ofte inn i yrket via aktivitet og idrett, noe som skiller dem fra mange andre lærere, som primært sikter seg inn mot selve lærerprofesjonen. De oppgir i undersøkelser (Green, 2008) at en sentral faktor for deres yrkesvalg var positive opplevelser med tidligere kroppsøvningslærere de selv har hatt, og at disse ofte har hatt en idrettsfokusering. Dette kan forklare aktivitetsfokuset i undervisninga. Lauvås og Handal (2014) framlegger at praksisperiodene studentene er igjennom i en lærerutdanning vurderes hyppig av studentene som positiv, mens teoriundervisning ofte blir vurdert som negativ. Videre vurderes praksis som nyttig, og teorien de lærer vurderes som ubetydelig for å tilegne seg ferdigheter som kommer lærergjeringa til gode. Dersom det er slik at veiledninga de får i praksis vurderes som så viktig, er det jo grunn til å anta at de ukritisk lærer av sine praksislærere. Dersom disse har tradisjonelt fokus på aktivitet er det

ikke urimelig å anta at dette smitter over på studentene. Kroppsøvlingslærerstudentene til Mordal Moen og Green (2014) oppgir at den veiledningen de fikk i praksisperioden skjedde uten kontakt med høyskolen, noe som kan hindre at de får en kritisk refleksjon rundt egen yrkespraksis. Det pekes på at dette kan være en faktor som bidrar til at utdanninga ikke har stor påvirkning på de kommende lærerne.

### 5.3 Læreplanstruktur / oppbygging av kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget

Min undersøkelse tar for seg kroppsøving på 5. trinn. Kompetansemålene i faget sier at man skal jobbe med hovedområdene idrettsaktiviteter + friluftsliv på dette trinnet, mens man fra og med 8.trinn skal koble på trening og livsstil i tillegg. Innafor det siste området, trenings og livsstil, vil det kanskje falle mer naturlig inn å jobbe med digitale verktøy. Da kommer dette med egentrening, registrere, planlegge og evaluere egen aktivitet inn, samt helseaspektet med trening inn på en annen måte. Fersk forskning underbygger dette. Mordal Moen m.fl. (2018) viser til at elevene på ungdomstrinnet rapporterer at IKT utgjør en større del av kroppsøvlingsundervisninga i ungdomsskolen enn i barneskolen. Men fortsatt er det langt under halvparten som hevder at de aldri jobber med digital kompetanse i faget. En mulig forklaring på dette kan være at elevene ikke vet hva digital kompetanse er, eller at lærerne unnlater å bevisstgjøre elevene i at det er det som øves når man henter treningsprogram på nett, registrerer aktiviteter på treningsapplikasjoner på smarttelefonen, skriver egenvurdering etter ei egentreningsøkt eller sammenfatter treningsbelastning den siste måneden i form av et søylediagram. Mitt poeng er at bruk av IKT i kroppsøvlingsfaget faller mer naturlig inn jo eldre elevene blir, i takt med at kompetansemålene blir mer komplekse.

### 5.4. Sivil ulydighet/egenrådighet på vegne av faget

Det mest grunnleggende spørsmålet her er hvorvidt den enkelte lærer, den enkelte fagseksjon og den enkelte skole har anledning til å operere på siden av Kunnskapsløftet? Lokale tilpasninger er legitimt og greit, men det norske skolesystemet kan neppe over tid akseptere en slags sivil ulydighet hva angår dette? LK-06 skal følges, men innafor kroppsøvlingsfaget virker det som en stilltiende overenskomst om at man kan velge bort digitale ferdigheter. Eller mer korrekt – det presiseres av mange fagfolk at bruk av digitale verktøy ikke må gå på bekostning av aktiviteten. Hallås (2013: s.271) skriver i boka «Grunnleggende ferdigheter i



alle fag» følgende: «Det er likevel viktig å presisere at dette ikke må ta tid fra de praktiske aktivitetene som er fagets kjerne. For å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving uten at dette tar tid fra det viktigste, nemlig å bruke kroppen, bør det være PC og dataprojektor så lett tilgjengelig at lærerne kan bruke dette som en ekstra ressurs i kroppsøvingsundervisningen».

Sentrale personer i fagmiljøet gjentar igjen og igjen at det er de praktiske aktivitetene som er fagets kjerne. Samtidig pekes det på at god implementering i faget vil være ressurskrevende i form av oppgradering av utstyr og tilrettelegging av dette i gymsaler.

## 5.5 Barneskolelærere har elevene i flere fag

Hvilken fordypning grunnskolelærerne har i de fagene de underviser i, varierer mye. SSB-rapporten «Kompetanseprofil i grunnskolen» illustrerer noe av dette. Her framkommer det at kroppsøving er det faget i grunnskolen hvor færrest lærere som underviser i faget har faglig fordypning – 41%. Til sammenlikning er tallene for henholdsvis norsk og matematikk 85% og 81%.

Mordal Moen m.fl. (2018) presenterer også tall som sier noe om bakgrunnen til de som underviser i kroppsøving i grunnskolen. Av 139 lærere som deltok i undersøkelsen, var 64 menn og 75 kvinner. Om lag 75% oppga at de var utdannede allmennlærere. 40% av de spurte sa de hadde fordypning i kroppsøving, fordelt på 15stp, 30stp, 60stp.

Et betydelig flertall av dagens lærere på barnetrinnet er altså allmennlærere, noen av dem med fordypning i kroppsøving.

Rent praktisk betyr dette at de i stor grad underviser i mange andre fag enn bare kroppsøving. At de underviser de samme elevene i de fleste fagene betyr nødvendigvis at de ser helheten på en bedre måte enn en faglærer som kun kanskje er inne i en klasse i sitt fag. Allmennlæreren vil på en bedre måte enn kroppsøvingslæreren ha en totaloversikt over elevenes hverdag, herunder også hvor mye grunnleggende ferdigheter det jobbes med som helhet i skolehverdagen. Da har man også en mulighet til å prioritere hva man vil vektlegge av grunnleggende ferdigheter i kroppsøvfaget, og veie dette opp mot hovedformålet i faget. Dersom man i en norskundervisningsøkt tidlig på dagen har jobbet med å hente ut informasjon fra en kilde på internett, drøftet med lærer hvorvidt dette er en god kilde å hente informasjon fra, henter ut en animasjon man skal bruke i neste ukes framføring, da har man jo

brukt digitale verktøy på en god måte. Helt i tråd med intensjonene i K06. Ikke til å undres da over at den samme læreren, med kroppsøvingshatten på i neste time og med livslang bevegelsesglede som rettesnor, velger bort IKT-bruk i gymsalen. Det er vanskelig å peke på dette som dårlig praksis i faget. Hvis denne læreren måtte ha trumfet inn digitale aktiviteter i gymsalen i stedet for de lekene og den hinderløypeaktiviteten han hadde lagt opp til, ville jo dette ha vært fullstendig skivebom. Helhetstenkning er en god ting.

De tre andre begrunnelsene som informantene angir er av mer perifer art. På spørsmål om mer og bedre utstyr i gymsalen ville ha endra deres praksis i retning av mer IKT i undervisninga, svarer alle benektende. Likeledes er det et poeng at de jobber med digital kompetanse og ferdigheter i andre ordinære klasseromsfag, behersker dette og finner det relevant og meningsfylt. Det betyr jo rent praktisk at det ikke er implementering av IKT som en av de grunnleggende ferdighetene som er problemet, men at det skal legge beslag på aktivitetstid i kroppsøving. Eller som en av dem sa etter at lydopptakeren var slått av: «*Dataskjermer og duppeditter i kroppsøvingsfaget? Hvis det fører til mer aktivitet – ja takk. Hvis ikke, aldri i verden*».



## 6.0 Avslutning – veien videre

Som nevnt i innledningen på denne oppgaven skal kroppsøving være et allmenndannende fag. Faget legitimeres ved at det skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dersom kroppsøvingslærerne makter å bidra til dette på en positiv måte, forventes det en framtidig positiv effekt på folkehelsen. Implisitt løftes fagets betydning.

Undersøkelser viser til at det fysiske aktivitetsnivået blant barn og unge i Norge i dag synker. Kurven for det digitale aktivitetsnivået går motsatt vei, og utviklinga skjer raskt. Vi bruker stadig flere timer i døgnet på stillesitting og aktiviteter som ikke krever noen form for fysisk innsats.

Kroppsøvingsfagets status i skolen er ikke høy. Dette kan eksemplifiseres med at faget ikke er med i regjeringens siste storsatsing på utdanning – «lærerløftet». Det illustreres også ved at kroppsøving pr i dag er det faget på barnetrinnet hvor høyest andel ufaglærte underviser. Skoleeiere har ofte liten kunnskap om hva som foregår i kroppsøvingsundervisninga, og på mange barneskoler finnes det verken fagseksjoner eller fagplaner i faget. «Kroppsøving er liksom ikke så viktig» synes å være omkvedet.

Det vil følgelig være et behov for å styrke satsinga på kroppsøvingsfaget som helhet. Statusen bør heves. Det bør stimuleres til videre- og etterutdanning, med samme insitamenter som i dag tilbys grunnskolelærere som ønsker å fordype seg i norsk eller matematikk. Det bør også stilles krav til fordypning i faget for å få lov til å undervise i faget. I tillegg bør hver skole over en viss størrelse pålegges å etablere fagseksjoner i kroppsøving og utvikle oppdaterte fagplaner.

Min undersøkelse dokumenterer at faglærerne jeg har intervjuet har et sterkt fokus på fagets formål i sin undervisning, og at deres primære fokus er å tilby elevene bevegelseserfaring gjennom et spekter av aktiviteter. Fysisk/motorisk utvikling står i sentrum, for derigjennom å fremme livslang bevegelsesglede. Virkemidlene for å nå formålet er å jobbe med kompetansemålene innenfor alle hovedområdene.

I disse dager jobbes det med ny læreplan i kroppsøving. Dersom mine funn var generaliserbare er det kanskje på tide å «lette på» kravene til å jobbe også med den femte grunnleggende ferdigheten i kroppsøvingsfaget. Kanskje man skulle slå fast at egenarten er så sterk at faget primært skal få være et praktisk fag med hovedfokus på å være en reell arena for å erfare gleden av lek og fysisk aktivitet sammen med andre.

Av mulige områder jeg kunne tenke meg å undersøke videre, peker flere seg ut.

Det kunne ha vært interessant å følge opp med en undersøkelse av tilsvarende problemstilling blant kroppsøvingslærere på videregående skole. Er fokus på aktivitet/bevegelse like sterkt der som blant mine informanter, og hvis ja, hvorfor? Mine informanter antyder jo at læreplanens oppbygning og kompetansemålene gjør bruk av IKT i undervisning mer relevant i den delen av utdanningsløpet enn i mellomtrinnet på barneskolen.

Videre hadde det vært spennende å kartlegge hvor mye elevene på mellomtrinnet jobber med IKT og digitale ferdigheter totalt i sin skolehverdag – altså i de andre fagene. Mine informanter hevder jo at det er mer enn nok jobbing med digitale ferdigheter i andre fag hvor utstyret er tilgjengelig og det faller seg mer naturlig for å innfri kompetansemålene. Er det sånn?

Det hadde også vært spennende å undersøke et miljø/en fagseksjon som var kommet langt med bruk av IKT i kroppsøvingsundervisninga, et slags trussel/mulighetsstudium av «best practice» med henblikk på dette. Finnes det fagseksjoner og kroppsøvingsmiljøer som bruker digitale verktøy aktivt og bevisst i egen undervisning, og som samtidig kan hevde at dette er aktivitetsfremmende og ikke aktivitetshemmende?

## 7.0 Referanser

### 7.1. Litteratur

Bjørke, L., Brattli, V. B., Moen, K. M., Westlie, K. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon*. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10.trinn). Høgskolen i innlandet.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Sjøby, M. (2005). *ITU Monitor 2005 – På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & TYE, K.A. (1979). The Domains of Curriculum and their study. I J.I. Goodlad (red.). *Curriculum Inquiry*. The Study of Curriculum Practice (pp-43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.

Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. New Delhi: Sage Publications Ltd.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Handal, G. & Lauvås, P. (2014) (3.utg). *Veiledning og Praktisk Yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hallås, O., Traavik, H., Ørvig, A. (2013). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hatlevik, O.E., Tømte, K., Skaug, J.H. og Ottestad, G. (2011). *Monitor 2012. Samtaler om IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

Hatlevik, O.E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G.B., Loftsgarden, M. og Loi, M. (2013). Monitor skole 2013. *Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

Hatlevik, O., Ottestad, G., Rohatgi, A., Throndsen, I. (2014). *Digitale ferdigheter for alle?* Norske resultater fra ICILS 2013. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. UIO

Holt Jensen, A. (2007). *Hva er geografi*. Oslo: Fagforlaget.

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kårhus, S., (2004). *Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr.1, 37-50. Oslo: Universitetsforlaget.

Loland, S. (2004). Kroppsøvingfaget: moral, medisin og opplevelse. *Kroppsøving*, 54(6). ar

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, F. D., (1998). *Tales of Norwegian Physical education teachers: A life history analysis*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 97, (02), 155-166.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Thaagard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. & Tuset, G.A. (2010). *Skolefagundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*. HSH-Rapport 2010/1. Høgskolen Stord/Haugesund.

Vingdal, I.M. (2014) *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

## 7.2. Internettlenker

Andersen, E.H. & Høiberget, M.E. (2017). Kroppsøving er liksom ikke så viktig. *Kroppsøving som allmenndannende fag – muligheter og utfordringer for å fremme livslang bevegelsesglede* – masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn. ILP, UiT. Vår 2016. Sist besøkt: 12.05.18.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11533/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arnold, P.J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*. 43(1). Sist besøkt: 12.05.18.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.1991.10484011>

Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet. (2017). *Barn og unges mediebruk*. Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18.

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/)

Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet. (2017). *Fysisk aktivitet og trening*. Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18.

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Fysisk\\_aktivitet\\_og\\_trening/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Fysisk_aktivitet_og_trening/)

Bratland, U.T. (2018). Artikkel i Dagbladet, 18.04.18. Sist besøkt: 14.05.18.

<https://www.dagbladet.no/sport/cupduell-i-kveld-steffen-vil-bli-rbk-dodaren/69721959>



Johansen, Lovise Tøllefsen. (2016). *Digitale verktøy og grunnleggende digitale ferdigheter i samfunnsfag* – Masteroppgave i lærerutdanning 5.10.-trinn, samfunnsfagdidaktikk. ILP, UiT. Vår 2016. Sist besøkt: 12.05.18.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9551/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lagerstrøm, B.O., Moafi, H. & Revold, M.K. (2014). *Kompetanseprofil i Grunnskolen*. Rapport for Statistisk Sentralbyrå, 30.2014. Sist besøkt: 13.05.18.

[https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)

Nannestad, C. (2015) *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?* Masteroppgave i idrettsvitenskap, seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Norges idrettshøyskole, Oslo. Sist besøkt: 08.05.18.

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2357672/Nannestad%20C%202015v.pdf?sequence=1>

NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Sist besøkt: 12.05.18. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Ottesen, E. & Møller, J.(red.). (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Delrapport 3 underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Rapport 37/2010. Sist besøkt: 12.05.18. [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf)

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Statistisk Sentralbyrås nettsider. Sist besøkt: 12.05.18. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-i-grunnskolen>

St.meld. nr.10 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt: 12.05.18.

[https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-  
/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=)

St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt: 10.03.18.

[https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-  
/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=)

St.meld. nr.30 (2007-2008). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt: 10.03.18. [https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-  
/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=)

St.meld. nr.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt: 10.03.18. [https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-  
/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Digitale ferdigheter*. Sist besøkt: 12.05.18.

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/  
ferdigheter/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/)

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del*. Sist besøkt: 12.05.18.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..*

Utdanningsdirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18.

<http://www.udir.no/>

[laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/)

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..*

Utdanningsdirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18.

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..*

Utdanningsdirektoratets nettsider. Sist bedøkt: 12.05.18. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..*

Utdanningsdirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..*

Utdanningsdirektoratets nettsider. Sist besøkt: 12.05.18. <http://www.udir.no/>

Wiken, A. R. (2011) *HVA LÆRER VI I KROPPSØVING?* Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med kunnskapsløftet 2006? Master i idrettsvitenskap, seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Norges idrettshøgskole, Oslo. Sist besøkt: 10.05.18.

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS\\_ARW.pdf?sequ](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS_ARW.pdf?sequ)

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1

HSL / ILP /

Deres ref.:

Vår ref.:

..... skole ved rektor .....

Tromsø kommune

## FORESPØRSEL OM Å FÅ GJENNOMFØRE INNSAMLING AV DATA TIL MASTEROPPGAVE FRA VEILEDER INGRID FRENNING OG STUDENT OLA RISMO

Ingrid Frenning er veileder og Ola Rismo studerer lektor 5-10 på universitetet i Tromsø. Ola Rismo har i løpet av sine fem siste år utdypet seg i fagene samfunnsfag, mat og helse, pedagogikk og kroppsøving. Nå er han inne i min siste periode på studiet, og skal skrive master i kroppsøving. I gjennom hans år på lærerskolen er det mange felt i faget som har vekket hans interesse. Et av disse er grunnleggende ferdigheter.

Grunnleggende ferdigheter ble innført i norsk skole i 2006, i gjennom kunnskapsløftet K06

(<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>) I

grunnleggende ferdigheter i alle fag omtales ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy som

*“ Digitale medier er en viktig del av barns og unges hverdag, og skal inngå som en naturlig*

*del av læringsarbeidet. Grunnleggende ferdigheter er å kunne velge, vurdere og bruke*

*informasjon; kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere*

*informasjon ; kommunisere og samhandle med andre ; produsere egen kunnskap og delta*

*aktivt i eget læringsarbeid ( Traavik, Hallås & Ørvig, 2009, s 27)”* I veiledningen til

læreplanene står det at *“grunnleggende ferdigheter skal prioriteres og gis spesiell*

*oppmerksomhet i opplæringen i alle fag”* ( [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/)

[trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/) ).

Bakgrunnen for Ola Rismo sin interesse omkring denne tematikken er dels av egne erfaringer

omkring bruk av digitale ferdigheter i kroppsøving gjennom mitt studieløp på universitetet,

hvor fokus egentlig ikke har vært tilstede på dette. Både når det gjelder forelesningene vi har hatt og ikke minst i de 24 ukene vi har vært i praksis. Jeg har ikke en gang diskutert eller snakket med noen på de respektive skolene om grunnleggende ferdigheter i kroppsøving. I det nasjonale kartleggingsstudiet av kroppsøvfaget i grunnskolen (5-10) "Når ambisjon møter tradisjon" kommer det frem at både elever og lærere oppgir at de i svært liten grad jobber med de digitale ferdighetene. 81,9% av elevene på barnetrinnet oppgir at de aldri jobber med digitale ferdigheter (Moen Mordal, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018, s 54-55).

I boka grunnleggende ferdigheter i alle fag under kroppsøvfaget og de grunnleggende ferdighetene, står det "Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving er viktig når en skal hente inn informasjon for å planlegge aktiviteter, dokumentere og rapportere (Traavik, Hallås og Ørvik, 2009, s27). Videre står det at bruken av digitale verktøy er i kroppsøving, så vel som i andre fag, knyttet til det å hente ut kunnskapen enten som tekster, bilder, animasjoner eller video.

Datainnsamlingen til dette prosjektet vil være et dybdeintervju med en lærer. Jeg er interessert i å gå i dybden på fenomenet "digitale ferdigheter". Under selve intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker. Etter intervjuet vil jeg transkribere det og intervjuobjektet skal få lese gjennom for å øke validiteten. Når masteroppgaven er levert vil all data slettes. Det vil ikke under selve intervjuet komme fram noe personopplysninger når det gjelder kjønn, elever etc.

Vennlig hilsen

Ingrid Frenning og Ola Rismo

Ingrid Frenning  
Førstelektor i kroppsøving

Ingrid.frenning@uit.no  
77 66 04 32 / 41 41 47 78

Ola Rismo  
Masterstudent ILP

Epost  
telefon

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

I en intervjusituasjon er det nødvendig og ønskelig å gjennomføre intervjuet en rolig plass. Dette for at informanten skal kunne slappe av, føle seg trygg og ikke minst reflektere over spørsmål og svar. Dette kan også være med på å skape en bedre relasjon i mellom forsker og informant. Intervjuet i sin helhet blir tatt opp på lydbånd. Denne intervjuguiden viser hvilken struktur jeg vil ha på intervjuene jeg skal gjennomføre.

#### 1. Uformell prat ( ca 5 min )

Her vil jeg starte med å be informanten sette seg ned, tilby den noe å drikke eller spise. Deretter vil jeg stille noen korte spørsmål om hvordan dagen har vært, for å komme i gang med samtalen. Så forteller jeg om hvordan intervjuet skal foregå, gjentar informasjonen om taushetsplikt og anonymitet. Informerer at samtalen blir tatt opp på lydbånd, og forteller kort om informasjonsskrivet som må være signert.

#### 2. Informasjoninnhenting ( ca 20 min )

##### A. Fortell litt om din utdanning :

- Fag, studiepoeng og årstall

##### B. Fortell om hvordan dere på lærerutdanningen din jobbet med de fem grunnleggende ferdighetene :

- Har dere hatt fokus på denne delen av Kunnskapsløftet?
- Har dere hatt noe om bruk av og nytteverdi av digitale verktøy i kroppsøvingstudanninga?

##### C. Fortell om hvordan dere jobber med de fem grunnleggende ferdighetene på skolen din i dag :

- Implementeres disse i alle fag?
- Tilbys lærerne opplæring i bruk av for eksempel digitale verktøy i ulike fag?
- Enn i kroppsøving?
- Jobber dere i grupper / seksjoner med hvordan en skal implementere alle de grunnleggende ferdighetene i alle fag?
- Forventes det fra ledelsen sin side at dette gjøres i kroppsøvingfaget?
- Må du stå til ansvar for noen i skoleledelsen med tanke på hvordan du legger opp kroppsøvingundervisninga?
- Føler du at skoleledelsen følger dette faget like tett som de følger andre fag?
- Føler du at kroppsøvingfaget har like høy status på skolen din som andre fag har?

##### D. Fortell om dine erfaringer om bruk av digitale ferdigheter, generelt i din læring og i kroppsøving:

- På generelt grunnlag – behersker du bruk av IKT? Bruker du det i forarbeid, etterarbeid og i eventuelle andre undervisningsopplegg?

- Bruker du / -hvordan bruker du digitale verktøy/ferdigheter i din kroppsøvningsundervisning?
- Kan kroppsøvningsfaget bidra til å øke elevenes kompetanse i IKT? Og kan IKT bidra til å øke elevenes kompetanse i kroppsøvningsfaget?
- Ser du noen fordeler med IKT-bruk i kroppsøving – for deg som lærer og for elevene?
- Ser du noen ulemper med IKT-bruk i kroppsøving – for deg som lærer og for elevene?

**E. Endring av undervisningspraksis**

- Gitt tilgang på bedre og mer moderne utstyr i gymsalen, ville du da ha endret din undervisningspraksis i kroppsøving?

**F. Avslutningsvis – er det noe du har på hjertet og som du ønsker å si?**