

BACHELOROPPGÅVE

Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvningsfaget – «Ein må lese mellom linjene for å skjønne kva plass ferdigheitene har i faget».

Ei kvalitativ studie om korleis kroppsøvningslærarar på mellomtrinnet forstår og integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget.

av

304 Aleksandra Hjelle
333 Eli Høyheim

Grunnskulelærer 5.-10.

PE379

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

304 Aleksandra Hjelle

JA NEI

333 Eli Høyheim

JA NEI

Samandrag

Denne oppgåva er skriven med bakgrunn i ei kvalitativ undersøking av tema grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvingsfaget. Oppgåva rettar fokuset mot korleis kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet forstår og integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i faget. Vår erfaring er at dei grunnleggjande ferdigheitene kan verte sett på som ei utfordring å integrere i dei praktisk-estetiske skulefaga med omsyn til faga sin eigenart. Oppgåva vil sjå på teori som er knytt til dei grunnleggjande ferdigheitene og kroppsøvingsfaget sin eigenart. Vi har undersøkt korleis dei grunnleggjande ferdigheitene vert forstått, og korleis og i kva grad dei vert integrert i faget.

Forord

Oppgåva er skriven av Aleksandra Hjelle og Eli Høyheim våren 2016. Vi er to studentar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane som går tredje året på Grunnskulelærer 5.-10.

Bachelorarbeidet har vore ein lærerik prosess, som har bydd på mange spanande utfordringar. Gjennom forskinga har vi fått verdifulle erfaringar angående innsamling og analyse av data. I tillegg har vi tileigna oss mykje og ny kunnskap om eit fagområde vi interesserer oss for.

I arbeidet med bacheloroppgåva har vi fått god hjelp undervegs.

Vi ynskjer å rette ein takk til:

Åge Lauritzen for vegleiing og støtte undervegs.

Informantar som har tatt seg tid til å svare på spørsmål knytt til problemstillinga vår.

Innholdsfortegnelse

Samandrag.....	3
Forord.....	3
1.0 Innleiing.....	6
1.1 Bakgrunn for val av tema	6
1.2 Problemstilling, avgrensing og presisering	7
2.0 Teori	8
2.1 Grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet	8
2.1.1 Omgrepet grunnleggjande ferdigheiter	9
2.1.2 Kvifor vart dei grunnleggjande ferdigheitene ein del av Kunnskapsløftet?	9
2.1.3 Kunnskapsløftet – ei literacy-reform	9
2.1.4 Kompetanse i framtidens skule.....	10
2.2 Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvfingsfaget.....	11
2.2.1 Munnlege ferdigheiter.....	11
2.2.2 Digitale ferdigheter.....	12
2.2.3 Å kunne skrive	12
2.2.4 Å kunne lese.....	13
2.2.5 Å kunne rekne.....	13
2.3 Kroppsøvfingsfaget sin eigenart.....	13
2.3.1 Føremålet med faget i Kunnskapsløftet	14
2.3.2 Kroppsøvfingsfaget sitt legitimeringsgrunnlag	14
2.3.3 Kroppsøvfingsfaget i framtidens skule	15
3.0 Metode.....	17
3.1 Val av forskingsmetode	17
3.1.1 Kvalitativt intervju	17
3.2 Framgangsmåte	18
3.2.1 Utveljing av informantar	18
3.2.2 Førebuinga til intervjuet og intervjuguide.....	19
3.2.3 Gjennomføring av datainnsamlinga.....	20
3.2.4 Arbeidet med transkripsjon og tolking av datamateriale	20
3.3 Styrker og svakheiter kring forskinga	21
3.3.1 Reliabilitet.....	21
3.3.2 Validitet.....	21
3.3.3 Moglege feilkjelder.....	22

3.3.3 Etiske omsyn	22
4.0 Resultat og drøfting	23
4.1 Forståing av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet	23
4.1.1 Kva legg ein i omgrepet grunnleggjande ferdigheiter?	23
4.1.2 Kompetanse i framtidens skule	24
4.2 Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvningsfaget	25
4.2.1 Informantane si integrering av dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget ...	26
4.2.2 Arbeidet med dei einskilde grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget	26
4.3 Kroppsøvningsfaget sin eigenart	29
4.3.1 Formålet med faget	29
4.3.2 Kroppsøvningsfaget i framtidens skule	30
4.5 Vegen vidare	30
5.0 Oppsummering	32
6.0 Litteraturliste	34
7.0 Vedlegg	37
7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantar	37
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	39

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Ein av dei store endringane i og med innføringa av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) (LK06), var dei fem grunnleggjande ferdigheitene *munnelege ferdigheiter*, *digitale ferdigheiter*, *å kunne skrive*, *å kunne lese* og *å kunne rekne*. Dei fem ferdigheitene er ein integrert del av alle fagplanar, og er noko lærarar i alle fag har ansvar for at elevane tileignar seg. Ein kroppsøvlingslærer vert dermed kroppsøvlingslærer, språklærer, matematikklærer og lærar i digitale ferdigheiter (Traavik, 2009).

Både Kunnskapsløftet og St.meld nr. 20 (2012-2013) framhevar at dei grunnleggjande ferdigheitene er naudsame føresetnadar for læring og utvikling i skule, arbeid og samfunnsliv. Samstundes viser Kunnskapsløftet til forskning (NIFU, 2012), Dale og Øzerk (2009) og Nordlandsforskning (2012) som viser at det er ulike oppfatningar av grunnleggjande ferdigheiter:

Kunnskap om implementeringen av Kunnskapsløftet viser at grunnleggjande ferdigheter ikke nødvendigvis er forstått og ivaretatt i det lokale arbeidet med læreplaner:

- Fokus på grunnleggjande ferdigheter gjenspeiles ikke nødvendigvis i opplæringen selv om det er stor oppslutning om at grunnleggjande ferdigheter er viktig.
- Det er ulike oppfatningar av hvordan de grunnleggjande ferdighetene skal forstås, og hva de innebærer.
- Det er en utbredt oppfatning at grunnleggjande ferdigheter er elementære ferdigheter som skal mestres på lavere trinn eller i bestemte fag.

(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 19)

I læreplan for kroppsøving er det presisert at faget er allmenndannande og skal medverke til at menneske sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Dei grunnleggjande ferdigheitene kan vere eit hjelpemiddel for å realisere dette målet dersom dei vert integrert på faget sine egne premisser. Fagpersonar som Hallås (2009) og Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeikar likevel at ein skal vere varsam med å ha eit for stort fokus på grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvlingsfaget. Årsaka til dette er med omsyn til faget sin eigenart, der fysisk aktiv læring, kroppsleg læring og rørsleaktivitet er ein bærebjelke for faget.

Ludvigsen-utvalet utarbeida i 2015 sin rapport *Fremtidens skole*. Utvalet har vurdert kva kompetansar som vil vere viktige for elevane og kva endringar som må gjerast i faga for at elevane

skal utvikle desse kompetansane (Ludvigsen, 2015). Denne rapporten ser vi på som interessant i vår forskning i forhold til dei grunnleggjande ferdigheitene si framtid.

1.2 Problemstilling, avgrensing og presisering

Med bakgrunn i dette har vi formulert fylgjande problemstilling:

Korleis vert dei grunnleggjande ferdighetene forstått og integrert i kroppsøvingfaget av kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet?

Målet med denne forskinga er å få betre forståing av korleis kroppsøvingslærarar forstår og integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i faget. Med omgrepet *forståing* er vi ute etter kva meiningar og haldningar lærarane har kring dei grunnleggjande ferdigheitene sin plass kroppsøvingfaget. Vidare vil vi rette fokuset mot korleis lærarane *integrerer* dei grunnleggjande ferdigheitene i si kroppsøvingundervisning. For å avgrense omfanget av problemstillinga, vil merksemda verte retta mot kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi vise kva teori som ligg til grunn for utforminga av forskingsprosjektet. Føremålet med teorikapitlet vil vere å definere omgrepet grunnleggjande ferdigheter i Kunnskapsløftet, korleis dei grunnleggjande ferdigheitene kan integrerast i kroppsøvningsfaget og kroppsøvningsfaget sin eigenart. Denne teorien skal utgjere eit grunnlag for drøftinga av resultat som vert presentert seinare i oppgåva.

2.1 Grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet

Med innføringa av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 kom omgrepet grunnleggjande ferdigheiter inn i skulen. Det vert definert fem grunnleggjande ferdigheiter som skal integrerast i alle fag på alle trinn, gjennom kompetansemåla til det einskilde fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dei fem grunnleggjande ferdigheitene skal vere ferdigheiter som er gjennomgåande, gjennomgripande og ei føresetnad for læring og utvikling i alle fag gjennom heile livet (Skovholt, 2014). Desse fem ferdigheitene er:

- Munnlege ferdigheiter
- Digitale ferdigheiter
- Å kunne skrive
- Å kunne lese
- Å kunne rekne

I Kunnskapsløftet har kvart fag ein fagspesifikk læreplan. Der vert dei grunnleggjande ferdigheitene skildra som ein del av fagkompetansen i eit innleiande avsnitt, samstundes som dei er konkretisert og integrert i kompetansemåla på det einskilde fag sine premissar. Dei fem grunnleggjande ferdigheitene kjem til syne på ulikt vis i dei ulike fagplanane, avhengig av korleis ferdigheitene vert forstått i faget, og kva funksjon dei har som ein del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette vil seie at dei grunnleggjande ferdigheitene skal integrerast som ein del av fagkompetansen, ikkje som isolerte ferdigheiter uavhengig av fag. Hertzberg (2012) påpeikar at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene vert ein felles dugnad, der ansvaret ligg på alle lærarar i alle fag. Ein må anerkjenne faglærarar som ekspertar på dei grunnleggjande ferdigheitene i sitt fag, og ikkje la til dømes norsklærarar ta rolla som om dei som «eig» språket.

2.1.1 Omgrepet grunnleggjande ferdigheiter

Traavik (2009) hevdar at nokre opplev omgrepet *grunnleggjande ferdigheiter* som litt uheldig fordi det vert brukt på ulike måtar og dermed kan verke forvirrande. I skulesamanheng har ordet *grunnleggjande* verte brukt i samanheng med den grunnleggjande undervisninga i lesing og skriving, altså ferdigheiter på eit *elementært nivå*. Men det er viktig at omgrepet grunnleggjande ferdigheiter i Læreplanverket for Kunnskapsløftet ikkje vert forstått på denne måten. Dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet er grunnleggjande for *læring og utvikling* i alle fag og på mange livsområder (Traavik, 2009). Dette kjem også til syne i «Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter» utvikla av utdanningsdirektoratet:

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheiter som utgjør grunnleggjande forutsetningar for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse.

(Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5)

2.1.2 Kvifor vart dei grunnleggjande ferdighetene ein del av Kunnskapsløftet?

I fylgje Traavik (2009) var debatten som oppstod i kjølevatnet av PISA-undersøkingane i 2000 og 2003 ein viktig faktor for innføringa av grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet. Undersøkingane som var gjennomført av OECD, viste at norske 15-åringar sine ferdigheiter i lesing, matematikk og naturfag låg rundt det internasjonale gjennomsnittet, men dei skåra dårlegare enn mange land Noreg likar å samanlikne seg med (Sjøberg, 2007). PISA-undersøkingane vart eit sjokk for Noreg, og for at elevane i den norske skulen skulle få gode føresetnadar for vidare utvikling og læring, måtte endringar setjast i verk. Dette kjem til syne i St. meld nr. 30 (2003–2004), der det vert framheva at satsinga på grunnleggjande ferdigheiter skal fremje elevane si personlege utvikling og deira evne til å delta i og utvikle seg i skule, samfunns- og arbeidsliv.

2.1.3 Kunnskapsløftet – ei literacy-reform

Dei grunnleggjande ferdighetene i Kunnskapsløftet tilsvara det engelske omgrepet «Literacy», som famnar breiare enn berre det å kunne lese. Skovholt (2014) hevdar at literacy tradisjonelt sett har vorte forklart som evna til å lese og skrive, men at literacy-omgrepet vi nytta i skule og utdanning i dag, og som ligg til grunn for Kunnskapsløftet, er eit omfattande omgrep som omhandlar det å kunne lese, skrive og snakke for ulike føremål. Dei grunnleggjande ferdighetene skal integrerast i skulen sitt arbeid på *det enkelte fag* sine premisser, og speglar dermed literacy omgrepet (Skovholt, 2014).

I fylgje professor Kjell Lars Berge (2005) kan literacy oversetjast til *skriftkyndigheit* som igjen kan definerast som «det å beherske språket». For att skriftkyndigheit skal kunne vere eit dekkande omgrep for dei grunnleggjande ferdigheitene, er det viktig at ein ser på språket og tekstomgrepet som vide omgrep. Skjelbred (2014) hevdar at tekst er ein samanhengande ytring som inngår i kommunikasjon, og som er berar av meining og kan tolkast. Det vil seie at all form for kommunikasjon kan sjåast på som tekst. Med ein så omfattande og dekkande definisjon på tekstomgrepet kan ein knytte det opp mot alle dei grunnleggjande ferdigheitene.

2.1.4 Kompetanse i framtidens skule

I 2015 presenterte Ludvigsen-utvalet sine anbefalingar for framtidens skule, der fagfornyng og kompetansar for framtida vart framheva som viktige endrings- og satsingsområder som elevane vil trenge i framtidens samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015).

I rapporten vert det påpeika at dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet har vorte forstått smalare enn det som var hensikta; som elementære ferdigheiter som er viktigast for elevane tidleg i opplæringa (NOU 2015:8, 2015). Utvalet meiner at det er behov for endringar i dagens modell for grunnleggjande ferdigheiter, og i staden for å bruke grunnleggjande ferdigheiter, er kompetanseomgrepet eit meir dekkande omgrep gjennom heile opplæringsløpet. Utvalet framhevar fire kompetanseområder som grunnlag for fornyng av skulen sitt innhald:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

(NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Vidare poengterer Ludvigsen-utvalet at dette er eit breitt kompetanseomgrep som involverer både tenking, praktiske ferdigheiter og sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015:8, 2015).

Å vise til eit breiare kompetanseomgrep gjev rom for at andre ferdigheiter vert vektlagt tydelegare i alle fag. Yngvar Ommundsen (2008) meiner at det til dømes er svært beklageleg at motorisk ferdigheit og kinestetisk kompetanse ikkje inngår blant dei grunnleggjande ferdigheitene. Han argumenterer sitt synspunkt ved å seie: «Kroppen er eit kommunikasjonsmiddel, og beherskelse av kropp og motorikk, i det heile tatt kroppslig trygghet og bevissthet, er et viktig premiss for all kommunikasjon og sameksistens i våre liv» (Ommundsen 2008, s. 204).

2.2 Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvfingsfaget

I læreplan for kroppsøving er det eit eige kapittel som skildrar korleis dei fem grunnleggjande ferdigheitene skal bidra til å utvikle elevane sin kompetanse i kroppsøvfingsfaget, og korleis ferdigheitene er ein del av denne kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2012). For å få ei djupare forståing av kva dette tyder for kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslærarar, vil vi sjå nærare på korleis alle dei grunnleggjande ferdigheitene vert forstått og kan integrerast i kroppsøvfingsfaget, og på kva måte kompetansemåla kan relaterast til dei grunnleggjande ferdigheitene. Ettersom vi har avgrensa forskinga vår til lærarar på mellomtrinnet, kjem vi i det fylgjande til å bruke kompetansemål etter sjuande årssteg som døme.

2.2.1 Munnlege ferdigheiter

Munnleg ferdigheit i kroppsøving inneber blant anna å kunne skape meining gjennom å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Brattenborg & Engebretsen (2013) hevdar at desse eigenskapane er naturlege samhandlingsformer i alle kompetansemål i kroppsøving. Desse ferdigheitene kjem tydeleg fram i læreplan i kroppsøvfingsfaget i fleire kompetansemål etter sjuande trinn:

- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatane.
- Forklare kvifor fysisk aktivitet er viktig kvar dag.
- Fortelje om lokale friluftslivstradisjonar.
- Planleggje og gjennomføre overnattingstur.

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

Som det kjem fram i kompetansemåla ovanfor vert samhandling framheva som viktig i kroppsøvfingsfaget. Kommunikasjon vert dermed ein nøkkelfaktor i kroppsøvfingsfaget, og faget står på mange måtar i kontrast til teorifag. I kroppsøving er aktivitetsnivået høgt og elevane ha lov til å bruke mykje stemme og rope og skråle når det er naturleg, medan i andre fag er det føretrekt at elevane nyttar «innestemme» og er stille (Hallås, 2009).

Læreplan framhevar òg at munnlege ferdigheiter inneber å kunne formidle inntrykk og opplevingar frå ulike aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). I praksis inneber det at elevane skal kunne samtale om aktivitetar og det som faktisk skjer i kroppsøvingstidane. Meir konkret kan læraren leggje til rette for munnleg aktivitet ved å starte med at elevane formidlar til kvarandre kva erfaringar og opplevingar dei har med til dømes friluftsliv. Vidare kan ein stoppe opp og la elevane kome med kommentarar undervegs om korleis dei opplev å vere ute, val av turrute, tempo osv. (Hallås, 2009).

2.2.2 Digitale ferdigheter

I læreplan for kroppsøving er det presisert at digitale ferdigheter i faget inneber å kunne bruke digitale verktøy, ulike mediar og ressursar hensiktsmessig og forsvarleg for å løyse praktiske oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). I fylgje Hallås (2009) er digitale ferdigheter knyta til det å hente ut kunnskap enten som tekstar, bileter, animasjonar eller video. utfordringa i kroppsøvingfaget vert dermed at dette ikkje må ta tid frå fagets kjerne, nemleg aktiviteten (Hallås, 2009).

Eit døme på korleis elevar skal kunne tileigne seg digitale ferdigheter i faget er å la elevane bruke tekstbehandlingsprogram eller rekneark for å presentere resultat av ei undervisningsøkt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevane kan gjere dette fortløpande mellom dei fysiske utfordringane.

Eit moment som gjerne får større og større plass i skulen er bruk av smarttelefon. Det kan nesten verke som om moglegheitene til smarttelefonane er uavgrensa, og nye moglegheiter kjem til (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Telefonen sitt kamera kan brukast til bilete og video, og applikasjonar knyt opp mot GPS-system kan brukast til å måle distansar, tid og gjennomsnittshastighet.

2.2.3 Å kunne skrive

Læreplan i kroppsøving seier fylgjande om å kunne skrive i kroppsøvingfaget: «Å kunne skrive i kroppsøving handlar primært om skriftlege framstillingar av aktivitet og vurdering av aktiviteten. Det er mest relevant på høgare årssteg» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Grunnen til at det er mest relevant på høgare årssteg kan vere at det er først etter 10. årssteg kompetansemåla i større grad inneheld omgrep som forklare, planleggje, gjere greie for osv.

Til trass for at det å kunne uttrykkje seg skriftleg i liten grad er direkte nedfelt i kompetansemåla etter sjuande årssteg, har kroppsøvingslærarar likevel stort spelerom når dei skal omforma kompetansemåla til eit innhald. Kompetansemålet «Orienter seg ved hjelp av kart i kjent terreng» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5), seier ikkje noko direkte om dei grunnleggjande ferdigheitene, likevel kan det vere eit godt utgangspunkt til å skrive i faget. Elevane kan til dømes verte utfordra på å kunne uttrykkje seg skriftleg ved å teikne eigne kart over aktivitetssal eller uteområde og skriver på namn og kartteikn (Hallås, 2009).

Naturlege skriftlege produkt i kroppsøvingsfaget for elevar på mellomtrinnet kan til dømes vere plan for friluftslivopplegg eller eigenvurderingsskjema for faget. (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.2.4 Å kunne lese

Brattenborg og Engebretsen (2013) hevdar at det å kunne lese er ei ferdigheit som ikkje skal ta stor plass i kroppsøvingsundervisninga på mellomtrinnet. Likevel er lesing ein ferdigheit som er spesielt viktig i enkelte kroppsøvingsfaglege tema, blant anna i orientering (Hallås, 2009). I kompetansemåla etter sjuande årssteg står det at elevane skal kunne: «Orienter seg ved hjelp av kart i kjent terreng» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Mykje informasjon vert gitt på kart. Det vil vere avgjerande at elevane tileignar seg kunnskap om symbolforståing og kartlesing.

Andre område der lesing kan inngå som ein naturleg del av kroppsøvingsfaget, kan til dømes vere når klassen skal på sykkeltur. Eit kompetansemål etter sjuande årssteg der det er naudsynt å forstå meiningsinnhald i ein tekst er: «Å kunne praktisere trygg bruk av sykkel som framkomstmiddel» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Elevane må vere i stand til å lese skilt og vegbeskrivingar for å ferdast på ein trygg måte i trafikken. Andre typar lesegrunnlag for det nemnde kompetanse kan vere å kunne lese trafikkreglar.

2.2.5 Å kunne rekne

«Å kunne rekne i kroppsøving inneber mellom anna å kunne måle lengder, tid og krefter. Å forstå tal er nødvendig når ein skal planleggje og gjennomføre treningsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Å kunne rekne vil dermed ligge naturleg i nokre emne i kroppsøvingsfaget. I til dømes friidrett kan det å måle lengde, høgde og tid vere ein god måte å integrere rekning i faget.

Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeikar at rekning kan og bør vere meir enn lengde- og tidsmålingar i kroppsøvingsfaget. Dans og rytme til musikk har til dømes mykje matematikk i seg, og dette kan ein kroppsøvingslærer bevisstgjere elevane om (Hallås, 2009). Eit kompetansemål etter sjuande årssteg der koplinga mellom rekning og dans kan vere naturleg, er at elevane skal kunne: «Eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Å telje takter, og beherske det i samsvar med dansen vil kunne gagne danseundervisninga positivt.

2.3 Kroppsøvingsfaget sin eigenart

I delkapittelet ovanfor retta vi merksemda mot korleis dei grunnleggjande ferdigheitene kan integrerast som ein del av kroppsøvingsfaget og korleis dei kjem til syne i ulike kompetansemål etter

sjuande årssteg. Samstundes understrekar både Brattenborg og Engebretsen (2013) og Hallås (2009) at det er viktig at ferdigheitene vert lært på faget sine egne premissar for at kroppsøvfingsfaget sin eigenart skal verte ivaretatt. Dei grunnleggjande ferdigheitene skal harmonere med kroppsøvfingsfaget sin kjerneverdi, det å vere i fysisk aktivitet og tileigne seg fysiske ferdigheiter. Eigenarten til kroppsøvfingsfaget vil vi presentere i dette delkapittelet ved å sjå på teori som kastar lys over faget sitt formål og legitimeringsgrunnlag, samt kroppsøvfingsfaget i framtidens skule.

2.3.1 Føremålet med faget i Kunnskapsløftet

I fylgje læreplan er kroppsøving «eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Bevegelse er grunnleggjande hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Faget skal med dette bidra til vidare rørsle utover faget etter opplæring er avslutta

Brattenborg og Engebretsen (2013) presiserer at føremålet tydeleggjer at rørsle og fysisk aktivitet er grunnleggjande for menneske og for utviklinga av god helse. Vidare framhevar læreplan at faget er viktig for å fremje elevane sin identitet, danning og respekt for andre. Faget skal òg medverke til at elevane opplev glede, meistring og inspirasjon ved å delta i ulike aktivitetar saman med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Dei ulike aspekta ved formålet i kroppsøvfingsfaget kan underbyggjast både i eit individperspektiv og eit samfunnsperspektiv. Faget skal i eit samfunnsperspektiv vere eit allmenndannande fag som skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen (Larsen, Husby & Midtgård, 2011). I eit individperspektiv kan føremålet med faget koplust med eleven sin sjølvoppfatning og rørsleglede. I tillegg skal faget gje den enkelte elev kunnskap om kroppen, erfaring med korleis ein kan utvikle praktiske ferdigheiter og gje fysiske utfordringar (Larsen, Husby, & Midtgård, 2011).

2.3.2 Kroppsøvfingsfaget sitt legitimeringsgrunnlag

Ommundsen (2008) framhevar at kroppsleg læring utgjer kroppsøvfingsfaget sin kjerneverdi, der rørsletrening utgjer grunnlaget for faget. I det fylgjande delkapittelet vil vi lyfte fram teoretikarar og synspunkt rundt legitimeringsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget, som kan vere aktuell for vår problemstilling.

Den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold (1991) nemner omgrepa "education in movement", "education about movement" og "education through movement", i sin drøfting av grunnleggjande

funksjonar for faget kroppsøving i skulen (Ommundsen, 2013). Arnold underbyggjer sine argument ved å seie at læring i rørsle bør vere kroppsøvingsfaget si primære legitimering, sjølv om dimensjonane i, om og gjennom er gjensidig relatert. Rørsleferdigheit og praktisk- kroppslig læring vert i vid forstand sett på som faget si kjerne. Bevisstgjeringa og sjølvrefleksjonen som vert skapt i rørsleutøving retta inn mot læring, er med på å representere faget si eigenverdi og styrke statusen om å vere eit allmenndannande fag (Brown attgjeven i Ommundsen, 2013).

Physical literacy er eit anna omgrep som tar for seg kroppsleg læring. Omgrepet vert definert som eit:

anlegg for å dra fordel av menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir individet: ...
motivasjon, tillit, kroppsleg kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløp.

(Whitehead, 2014, s. 83).

Physical literacy er ikkje ein tilstand ein oppnår og som ein deretter innehar resten av livet. Ein kan heller sjå på det som ei individuell reise, der dei kroppslege anlegga utviklar seg og vert tilpassa den enkelte sine føresetnadar, og som vert uttrykt gjennom involvering i det breie spekteret av fysiske aktivitetar som eit samfunn kan by på (Whitehead, 2014). Physical literacy er viktig og nyttig, fordi det fremjar ei grunnleggjande menneskeleg evne. Whitehead (2014) hevdar at menneske gjennom physical literacy, styrkar sin sjølvbevisstheit og innser det viktige ansvaret om å ta vare på eiga helse (Whitehead, 2014). Knyter ein det opp til kroppsøvingsfaget, vert fokuset på physical literacy ein av mange gode grunnar for å kunne kalle faget eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede.

2.3.3 Kroppsøvingsfaget i framtidens skule

Ludvigsen-utvalet har gjennom sin rapport *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (2015) vurdert dei gjennomgåande faga i grunnskulen opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. Kroppsøving er i dag det einaste praktisk og estetiske faget som er gjennomgåande i grunnskulen og vidaregåande skule, og vert dermed ein del av denne vurderinga (NOU 2015: 8, 2015).

I fylgje Leirhaug (2014) identifiserer rapporten *dybdelæring og progresjon* som vesentlege målsetningar i framtidens skule. Ludvigsen-utvalet sin rapport definerer *dybdelæring* som ei læringsform som skal: "Utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av et fagområde

krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflektere over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før" (NOU 2015:8, 2015 s. 10). *Dybdelæring* heng nøye saman med kompetansen i å lære. Rapporten tydeleggjer at *dybdelæring* ikkje nødvendigvis er dybde i alt og for alle, men at læringa i heilskap skal bidra til at elevane skal beherske dei sentrale element faga. Det gjer det også lettare og betre, når ein skal overføre læringa til andre fag (NOU 2015:8, 2015). I nær samanheng med *dybdelæring*, finn ein progresjon som eit uttrykk som handlar om utviklinga av eleven si læring (NOU 2015:8, 2015).

Rapporten frå Ludvigsen- utvalet har møtt kritikk frå fleire fagfolk. Seksjonen for pedagogikk og kroppsøving ved Norges Idrettshøgskole, stilte seg kritisk til at *dybdelæring* er noko utvalet ønskjer seg meir av i framtidens skule. Førsteamanuensis Jorunn Spord Borgen (2014) saman med fleire professorar og førsteamanuensisar ved NIH, argumenterer for at det store fokuset på dybdelæring i kroppsøvingfaget, kan gå på kostnad av breidda av innhald som ein finn i faget i dag. Breidda er viktig for å kunne treffe mangfaldet i elevgruppa. Vidare seier Borgen mfl. (2014) at det er naudsynt å arbeide breitt, da elevar som ikkje er aktiv i noko form for fysisk aktivitet, òg finn glede og moglegheita i det å vere i rørsle. I samsvar med føremålet for kroppsøvingfaget, skal faget blant anna stimulere til rørsleglede. Difor vert fokuset på breidde i faget ein viktig faktor, for å kunne oppfylle lovpålagte krav utarbeida for kroppsøvingfaget.

3.0 Metode

Når ein skal gjennomføre ei undersøking eller eit forskingsprosjekt, må ein nytte ein form for metode. I dette kapittelet vil vi presentere kva metode vi har nytta som reiskap for framgangsmåte om korleis ein skal få svar på spørsmål og kunnskap innafor vår problemstilling. Samstundes dreier metode seg om korleis ein skal organisere og tolke informasjonen ein innhent frå forskinga (Larsen, 2012).

3.1 Val av forskingsmetode

Med bakgrunn i problemstillinga har vi valt å nytte kvalitativ forskingsmetode. Den kvalitative forskingsmaterialet gjev moglegheiter til å få eit større innblikk i informantanes tankar og oppfatningar. Vi er ute etter kroppsøvlingslærarar sine tankar og meiningar rundt grunnleggjande ferdigheiter, dermed blir kvalitative intervju den mest hensiktsmessige metoden for vår forskning. Intervju vert sett på som ein fleksibel forskingsmetode, då den kan utførast over alt med gode moglegheiter for å få tak i fylldige og detaljerte opplysningar. Vår hensikt var å få mest mogleg kunnskap innanfor vår problemstilling, utan at opplysningane nødvendigvis gjaldt for fleire enn dei som deltok i forskingsprosjektet (Larsen, 2012).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er ein av dei mest brukte arbeidsformane for å samle inn kvalitative data. I fylgje Kvale og Brinkmann (2009) vert det kvalitative forskingsintervjuet karakterisert som ein samtale med ein struktur og eit føremål (Christoffersen & Johannesen, 2012). Samtalen gjev rom for at informanten skal kunne forklare seg fullt og heilt ut. Vi valte å nytte intervju som forskingsmetode, då metoden gjev oss eit større innblikk i informantane si livsverd. Vi la opp til at informantane fekk fortelje historiar kring spørsmåla. (Christoffersen & Johannesen, 2012).

I vår forskning valte vi å nytte ein strukturert intervjuform. Vi fylgde ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Spørsmåla, temaa og rekkjefylgja var fastlagt på forhand (Christoffersen & Johannesen, 2012). Intervjuet hadde også ein fastlagt standard, der fleire av spørsmåla var opne og gav rom for tilleggsspørsmål. Vi opplevde det som ein fordel å nytte ein standard intervjuguide, då vi hadde fleire informantar. Intervjuet vart meir konkretisert og fokusert, og analysearbeidet vart enklare og mindre tidkrevjande i ettertid (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Kvale og Brinkman (2009) nemner tolv aspekt som skildrar forståingsforma i det kvalitative forskingsintervjuet (Dalland, 2012). I det fylgjande vert det nemnd nokre av aspekta. Det er ikkje snakk om ulike typar intervju, men ulike *sider* ved intervjuet. Eit av aspekta omhandlar

hovudessensen som tilseier at intervjuet skal verte retta mot informanten si *livssverd*. Deretter må intervjuet ha som formål å tolke *meiniga* rundt sentrale emnar som er i informanten si livssverd. Målet til intervjuet vil vere å innhente *kvalitativ kunnskap*, der ein har som mål å innhente *opne og nyanserte skildringar* av dei ulike sidene i informanten si livssverd (Dalland, 2012).

Kunnskapen som vart innhenta vart produsert gjennom den personlege interaksjonen mellom oss og informanten i samtalen (Dalland, 2012). Kontakten mellom oss som intervjuarar og informanten var grunnleggjande for utviklinga av intervjuet. Vi måtte lytte aktivt og fylgje med på informanten sitt kroppsspråk og mimikk. Gjennom spørsmål og svar kunne desse faktorane påverke interaksjonen i intervjusituasjonen (Dalland, 2012).

3.2 Framgangsmåte

I denne delen av kapitlet skal vi gjere greie for vår prosedyre rundt forskinga med analysen og tolkinga av datamaterialet. Vi vil òg kome inn på oppgåva sitt omsyn til ulike etiske områder og fokuset på reliabilitet og validitet.

3.2.1 Utveljing av informantar

I vårt forskingsarbeid føretok vi ei skjønsmessig utveljing av informantar. Vi valte dei informantane vi meinte verka hensiktsmessig å nytte i forskinga (Larsen, 2012). Valet var basert på oppgåva si problemstilling. Vi ynskja å avgrense mangfaldet av kroppsøvlingslærarar til berre å forske på kroppsøvlingslærar på mellomtrinnet.

«Mange forskere hevder at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon» (Seidman attgjeven i Kvale og Brinkmann attgjeven i Christoffersen & Johannesen 2012, s. 49). Ein snakkar om ein "grenseverdi" der det ikkje lenger er til hensikt å samle inn meir data. Vi valte å intervjuje fire informantar, då målgruppa var nokså homogen. Med tanke på oppgåva sitt omfang og tid til rådighet, stilte vi oss tilfreds med fire informantar. Fire informantar ville gje oss tilstrekkeleg informasjon til å gå i djupna i oppgåva. I tillegg var det eit realistisk tal å arbeide tidsmessig med.

Informantane som har bidrege til forskinga vår representerer to forskjellige skular innanfor eit geografisk område. *Informant 1* og *2* representerer *skule A*, medan *informant 3* og *4* representere *skule B*.

I det fylgjande er det utforma ei kortfatta anonymisert skildring av kvar informant:

Informant 1

Informant 1 har arbeida som lærar i snart 19 år og er utdanna allmennlærer. I tillegg er informanten kontaktlærer og underviser i fag som kroppsøving, matematikk, naturfag og samfunnsfag.

Informant 2

Informant 2 har arbeida som lærar i 27 år. Vedkommande har idrettsutdanning og allmennlærerutdanning. Forutan å undervise i kroppsøving, er informanten kontaktlærer og underviser i fag som matematikk, naturfag og samfunnsfag.

Informant 3

Informant 3 har arbeida som lærar i fire år. Har allmennlærerutdanning 1.- 10. trinn. Vedkommande er kontaktlærer og underviser i fag som matte, norsk, naturfag, kroppsøving og mat & helse.

Informant 4

Informant 4 har arbeida som lærar i eitt år og har den fireårige grunnskulelærerutdanninga. Vedkommande underviser i fag som kunst & handverk, musikk, samfunnsfag og kroppsøving.

3.2.2 Førebuinga til intervjuet og intervjuguide

Vi starta med å kontakte rektor på dei ulike skulane, der vi informerte om tema til oppgåva og kva som var føremålet med forskinga. Vidare fekk vi kontakte dei ulike informantane, anten gjennom telefon eller e-post. Det vart lagt ved eit skriftleg informasjonsbrev (vedlegg 1) om bacheloroppgåva og intervjugjennomføringa.

I førebuinga av sjølve intervjuet, utforma vi ein intervjuguide (vedlegg 2). På bakgrunn av teori, valte vi spørsmål vi oppfatta som hensiktsmessig til oppgåva. Intervjuguiden vart delt opp i tre bolkar. Første bolken tok for seg litt av bakgrunnen til informanten. Deretter stilte vi generelle spørsmål om Kunnskapsløftet og grunnleggjande ferdigheitar. Den siste bolken som også vart hovudbolken for oppgåva, tok for seg grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvingsfaget.

Då intervjuguiden var ferdigstilt, føretok vi eit pilotintervju. Ved å utføre eit pilotintervju, sikra vi oss at alle spørsmåla i intervjuguiden var forståeleg og relevante for vår problemstilling. I tillegg fekk vi øvd oss som intervjuarar, der detaljar som kroppsspråk og tydelegheit var viktige områder å øve på.

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamlinga

Då vi hadde fått klarsignal frå alle informantane, vart det avtalt tidspunkt for intervjuet. Under kvart intervju hadde ein av oss hovudansvaret for å lede intervjuet, medan den andre hadde ei meir tilbaketrekken rolle som observatør med moglegheiter for innspel. Etter avtale med alle informantane vart det nytta taleopptak. For å unngå at verken vi eller informanten vart distraherert, noterte vi ikkje undervegs. Vi hadde augekontakt med informanten under heile intervjuet, noko som gjorde samtalen meir behageleg for begge partar.

Intervjuguiden vart fylgt som hovudmal under heile intervjuet. Vi prøvde å gjere intervjuet så behageleg som mogleg for oss sjølve og informanten. Under nokre av spørsmåla brukte vi ein data med utklipp frå læreplanen som støtte til informanten. Dette gjaldt spørsmål som var knytt spesifikt til spørsmål om kompetansemål og føremål i kroppsøving. Dette opplevde vi som eit tiltak som styrka svara til informantane. Mot slutten av intervjuet, forsikra vi oss om at vi hadde vore innom alle emna, før vi gav informanten moglegheit til å leggje til tilleggsinformasjon eller klare opp i svar som vart gitt tidlegare i intervjuet.

Intervjua varte i om lag 20-30 minuttar, noko som gav i snitt åtte sider transkribert tekst per informant. I det fylgjande kapittelet 3.2.4 *Arbeidet med transkripsjon og tolking av datamateriale* forklarar vi korleis vi føretok transkripsjon og den vidare behandlinga av datamateriale.

3.2.4 Arbeidet med transkripsjon og tolking av datamateriale

Det er ulike måtar å dokumentera eit intervju på. Vi valte å nytte taleopptak under intervjuet, ettersom det vart umogleg å huske på alt som vart sagt under intervjuet utan hjelpemiddel. Intervjuet frå taleopptaket vart seinare transkribert frå munnleg til skrifteleg form. Den skriftelege forma gjorde samtalen betre eigna for analyse, der ein fekk betre oversikt og struktur over analysen. Vi transkriberte i kort tid etter at intervjuet vart gjennomført, noko som gjorde at andre faktorarar som vart observert under intervjuet låg friskt i minne.

Etter at intervjua og transkripsjonen var utført, satt vi oss ned for å analysere og tolka datamaterialet. Vi starta med å strukturere teksten og markere informasjon med fargekodar. Hensikta var å knytte og tolke informasjonen frå intervjuet til teori. I tolkingsprosessen var det sentralt å finne tydinga og kunne forklare informasjon som verka uklart. Dalland (2012) forklarar at hermeneutikk tyder fortolkingslære, der ein forsøker å finne meininga i noko, eller forklare områder som kan verke uklare. Som nemnt tidlegare i oppgåva nemner Kvale og Brinkmann (2009) tolv aspekt i forståingsdimensjonen av eit kvalitativt intervju. «Fenomenologi tyder læra om fenomenene» (

Dalland, 2012, s. 57). Sidan vi gjorde ei fenomenologisk undersøking, var vi merksam på å tolke verda til informanten slik den konkret vart opplevd. Fenomenologien sett fokus på det som vert oppfatta av sansane (Dalland, 2012). Vår jobb som intervjuarar var å oppfatte det som vart sagt, men òg det som vart gjort. På den måten kan vi attfortelje riktig informasjon, slik at informanten kan kjenne seg att i det som vert skildra i teksten.

3.3 Styrker og svakheiter kring forskinga

I dette delkapittelet har vi sett på oppgåva sine styrker og svakheiter. Det er ulike faktorar som kan ha påverka reliabiliteten og validiteten til oppgåva. Vi vil sjå på svakheitene til oppgåva som kan ha kome i form av moglege feilkjelder. Avslutningsvis vil vi nemne dei etiske omsyna vi tok stilling til under forskinga.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet seier noko om kor påliteleg datamaterialet i forskinga er. God reliabilitet avhenger av korleis forskingsopplegget er utforma og om korleis datainnsamlinga vert gjennomført (Grønmo, 2004). Reliabiliteten i denne oppgåva er styrka ved at vi nytta taleopptak under intervjuet. Slik unngjekk vi å gå glipp av informasjon, og vi kunne i etterkant gå tilbake å høyre om det var informasjon ein hadde gått glipp av. I tillegg var vi to stykk under alle intervju. Vi var medvitne om at vi måtte framstille informasjon slik det var sagt, og ikkje påleggje informanten meiningar som ikkje var tilfelle. Reliabiliteten i forskinga kan òg sjåast på som god ettersom vi har vore bevisst på å lyfte fram alle fire informantane sine synspunkt i drøftingsdelen. På denne måten vil vi få eit resultat som viser dei individuelle meiningane og erfaringane til alle informantane.

3.3.2 Validitet

Sjølv om datamaterialet er påliteleg, er det ikkje sikkert at det er relevant eller gyldig for det problemstillinga som skal belyse. Vi snakkar då om *validiteten* til oppgåva (Grønmo, 2004). Validiteten er til dømes lav, dersom undersøkingsopplegget er lite treffande i forhold til problemstillingane. Det vil seie at vi undersøker noko anna enn det som problemstillingane tilseier (Grønmo, 2004). For å sikre validiteten i ei oppgåva er det viktig at ein har klart på førehand kva datamaterial ein søker etter. Vi utforma ein grundig intervjuguide i forkant av intervjuet. Då sikra vi oss at spørsmåla vart stilte så relevante som mogleg, for målet med forskinga. Intervjuguiden arbeida vi med i fleire omgangar, også i samarbeid med rettleier. På den andre sida kan det vere ein svakheit at intervjuguiden vart utforma før teorikapittelet var ferdigstilt. Dersom teorigrunnlaget hadde vore

ferdig når vi intervjuar informantane, ville vi hatt mogelegheit til å stille meir spesifikke spørsmål rundt tema som vi no ser på som interessante og relevant for problemstillinga.

Ei styrke ved arbeidet vårt kan vere at vi har hatt ein gjennomgåande struktur, frå utforminga av intervjuguide til oppsummering av drøfting. Oppbygginga av både intervjuguide, teorikapittel og drøfting fylgjer same mal, der dei same temaa vert tatt opp i ei gitt rekkefølge. Dette vert ein styrke pga. at det er ein tydeleg samanheng mellom teori og drøfting, der problemstillinga er gjennomgåande.

3.3.3 Moglege feilkjelder

I ein intervjusituasjon kan ein som intervjuar ha stor påverknad på informantane sine svar. Det kan vere alt i frå om intervjuaren har stilt ledande spørsmål eller respondert på ein måte som påverkar informantane. Ofte kan også informantane respondere etter kva dei trur intervjuaren ynskjer å høyre og tilpassar svarea deretter. Ein har heller ingen garanti for at informantane fortel sanninga. I tillegg spelar informantane sin dagsform ei rolle. Om vedkommande har vore trøyt eller svolten under intervjuet, kan det ha påverka svarea. Desse faktorane er viktige å ta med seg når vi skal arbeide med datamaterialet vidare i forskingsprosessen.

3.3.3 Etiske omsyn

I forskinga intervjuar vi fire vaksne informantar som alle gav samtykke om å delta i forskinga. I starten av intervjuet var vi open om kva vi ville oppnå med resultatane og korleis vi ville nytte dei vidare i forskinga. Informasjon vi fekk frå intervjuarane, vart i liten grad sett på som sensitiv informasjon hos den enkelte informant eller skule. Likevel skal ein alltid ta omsyn til informantens personvern ved å anonymisere personlege opplysningar som til dømes namn, alder og arbeidsstad. I oppgåva vart informantane skildra som informant 1, informant 2, osv. Alle taleopptak som vart nytta under intervjuet, vart sletta etter at informasjonen vart transkribert til skriftleg form.

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil vi presentere dei resultata som har kome fram gjennom forskinga vi har gjort. Resultata vil verte drøfta i relasjon til teori trekt fram i kapittel 2.0, samt eigne refleksjonar. Gjennomgåande vil vi presentere resultata med utgangspunkt i sitat og generell oppfatning som er interessante for forskinga si problemstilling: *Korleis vert dei grunnleggjande ferdighetane forstått og integrert i kroppsøvingfaget av kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet?* Vi har strukturert resultata i dei same hovudkapitla med tilsvarande underkategoriar som er nytta i teorikapitlet.

4.1 Forståing av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet

Eit av føremåla med vår problemstillinga er å få innsikt i korleis kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet forstår dei grunnleggjande ferdigheitene. I første del av drøftinga vil vi ta for oss informantane si generelle oppfatning av dei fem grunnleggjande ferdigheitene og deira holdning til ferdigheitene si plass i Kunnskapsløftet. Vidare vil vi også komme inn på informantane sine tankar om kompetanseomgrepet i framtidens skule.

4.1.1 Kva legg ein i omgrepet grunnleggjande ferdigheiter?

I læreplanen for Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheiter som skal vere grunnleggjande føresetnader for læring og utvikling i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Når ein skal arbeide med grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøving, er det difor viktig at ein har ei forståing om kva ein legg i omgrepet *grunnleggjande ferdigheiter*. Alle dei fire informantane hadde kjennskap til dei fem ferdigheitene, medan *informant 2* brukte litt tid på å forstå spørsmålet, der han til slutt svara: «Du kan jo tenkje deg grunnleggjande ferdigheiter på fleire områder». Det kom fram at informanten oppfatta grunnleggjande ferdigheiter som basisferdigheiter. Altså ferdigheiter ein må ha for å kunne utøve kroppsøvingfaget best mogleg. Traavik (2009) meiner at fleire lærarar oppfattar grunnleggjande ferdigheiter litt uheldig enn kva som er hovudtanken. Det er ikkje snakk om ferdigheiter på elementært nivå, men ferdigheiter som er grunnleggjande for læring og utvikling.

Traavik (2009) og *Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter* konkretiserer at dei grunnleggjande ferdigheitene utarbeida av Kunnskapsløftet, er grunnleggjande for læring og utvikling i alle fag og på mange livsområder. Informantane fekk spørsmål om kva dei trudde var årsaka til at nettopp desse ferdigheitene vart rekna som grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet. *Informant 1* svara konkret og rett på sak ved å seie: «Det ligge jo litt i ordet at det er grunnleggjande. Det er

ferdigheiter som må vere til stades for kunne fungere som eit menneske og i samfunnet». Svaret til informanten samsvarar med Traavik (2009) sin teori, der dei fem grunnleggjande ferdigheitene er viktige for å kunne delta på skulen og i samfunns- og arbeidsliv.

Generelt er alle informantane positive til dei grunnleggjande ferdigheitene si plass i Kunnskapsløftet. Både *informant 2, 3 og 4* seier at grunnleggjande ferdigheiter er gjennomgåande i alle fag og dei ulike ferdigheitene har som særpreg å kunne nyttast på tvers av fag. I *Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter*, har ein som retningslinje at ferdigheitene er reiskaper for læring og utvikling i alle fag og ei føresetnad for at eleven skal vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Gjennom intervju vert det oppfatta som at både *informant 2, 3 og 4* ser på grunntanken til *Rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter* som forståeleg og hensiktsmessig for læring og utvikling. *Informant 3* legg også til at dei grunnleggjande ferdigheitene er viktige for å kunne beherske andre ferdigheiter i dei fleste ting ein driv med: «Ein må til dømes kunne rekne praktisk matte for å kunne handle ting».

Hertzberg (2012) påpeiker at det er ein felles dugnad å arbeide med grunnleggjande ferdigheiter. *Informant 4* seier i eit utsegn:

Som norsklærer prioriterer ein kanskje meir skrivning på tvers av faga enn kva ein mattelærer nødvendigvis ville ha gjort. Det ligg meir latent for ein norsklærer å skrive, men det er samstundes viktig å fordele skriveansvaret også på andre lærarar.

Hertzberg (2012) tydeleggjer at ein må anerkjenne faglærarar sin ekspertise på dei ulike ferdigheitene, men ein må samstundes ikkje misforstå rolla ved at ein får eit "eigarforhold" til dei ulike ferdigheitene. Då vert grunntanken om å bruke dei grunnleggjande ferdigheitene som reiskap for læring og utvikling mistolka. *Informant 2* nemner avslutningsvis i intervjuet at dersom ein varierer dei ulike aktivitetane, vil ein ha lettare for å famne om alle dei fem grunnleggjande ferdigheitene. Då på grunnlag av faget sine premisser, der ein les og skriv på måtar som gagnar faget positivt. Å lære på faget sine premisser samsvarar med Skovholt (2014) si tolking av literacy omgrepet. Ein må kunne bruke dei grunnleggjande ferdigheitene som reiskaper for å kunne lære i ulike kontekstar.

4.1.2 Kompetanse i framtidens skule

Ludvigsen- utvalet definerer kompetanseomgrepet som eit breitt omgrep, men som har til mål å meistre utfordringar og løyse oppgåver i ulike samanheng (NOU 2015:8, 2015). I resultatata frå forskinga legg vi merke til at informantane nyttar omgrepa kompetanse og ferdigheiter om ein

annan. Då informantane fekk spørsmål om korleis vedkommande integrerer digitale verktøy i undervisninga, svarar *informant 4*: "Kompetanse innanfor digitale verktøy, kan eg ikkje seie at eg har brukt tid på i det heile teke". Om det er medviten eller umedviten at informanten nyttar omgrepa om ein annan, er vanskeleg å tyde. *Informant 4* er heller ikkje aleine om å nytte kompetanseomgrepet aktiv i sine utsegn. Alle informantane trekk inn at dei fokuserer på dei ulike *kompetansane*, noko som kan tyde på informantane har same forståing av kompetanseomgrepet som av ferdigheitsomgrepet.

Rapporten legg fram at det vert rekna som meir dekkande å formulere om dei grunnleggjande ferdigheitene til ulike kompetanseomgrep. Kompetanseomgrepet skal ta for seg fagspesifikke kompetansar og andre kompetansar som er viktige i alle fag. Evalueringa av Kunnskapsløftet legg fram at mange lærarar forstår grunnleggjande ferdigheiter smalare enn kva som var hovudtanken i utgangspunktet. Difor legg Ludvigsen- utvalet fram i sin nyaste NOU- rapport, at det må skje endringar i dagens modell for grunnleggjande ferdigheiter. Kompetanseomgrepet gjev rom for at fleire ferdigheiter vert fokusert på og tatt omsyn til i opplæringa.

Å gje rom til at fleire ferdigheiter får sin plass i Kunnskapsløftet, er ein sakna faktor for nokre av informantane. *Informant 4* seier til dømes: «Eg skulle ynskje at ein kunne fokusere meir på det å inkludere alle. Og det gjelder jo eigentleg i alle fag». *Inkludering* som kompetanse kan samanfattast i ein av kompetanseområda til Ludvigsen-utvalet. Ein av kompetanseområdene vert det å ha kompetanse i å *kommunisere, samhandle og delta* (NOU 2015:8, 2015). Å inkludere kvarandre kan kome naturleg inn under kompetanseområde å kunne samhandle. *Informant 2* trekkjer fram den motoriske ferdigheita som ein sakna ferdigheit, i det som inngår i dei fem grunnleggjande ferdighetene. Informanten får støtte frå professor Yngvar Ommundsen (2008) som tykkjer at det er svært beklageleg at motorisk ferdigheit og kinestetisk kompetanse ikkje vert rekna som ein av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet. Ommundsen (2008) trekkjer fram at kroppsleg tryggleik og bevissthet som viktige premisser for all kommunikasjon og eksistens i livet. Likeins med Ommundsen, grunnleggjer *informant 2* sitt argument ved å trekkje fram motorikken sin viktige plass på fleire områder i skulekvardagen og i samfunnet.

4.2 Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvfingsfaget

Sentralt i arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene, vil vere korleis informantane integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i si undervisning og sin kvardag som kroppsøvfingslærarar. I dei fylgjande delkapitla vil det verte presentert korleis informantane arbeidar med ferdigheitene som eit kollegium og korleis dei grunnleggjande ferdigheitene vert integrert i faget.

4.2.1 Informantane si integrering av dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget

Utdanningsdirektoratet (2014) framhevar at dei grunnleggjande ferdigheitene ikkje nødvendigvis er ivaretatt i det lokale arbeidet med læreplanar. Derfor rekna vi det som interessant å kartleggje korleis dei grunnleggjande ferdigheitene har vorte arbeida med og diskutert mellom kroppsøvningslærarar og på skulen som organisasjon. Ut i frå utsegna til informantane kan det verke som at dette er eit tema som ikkje vert brukt spesielt mykje tid på blant kroppsøvningslærarar. Informantane frå *skule A* uttrykte at dei grunnleggjande ferdigheitene sjeldan var eit tema blant kroppsøvningslærarar, men at det var eit større tema i andre fag. *Informant 2* skildra det slik: «Dei grunnleggjande ferdigheitene er ikkje noko vi har hatt oppe til diskusjon i kroppsøvningsfaget, men i andre fag som norsk og samfunnsfag er det ofte eit tema». Informantane frå *skule B* framhevar at dei arbeidar bolkevis med ulike tema, men at grunnleggjande ferdigheitane ikkje har vore diskutert medan dei har jobba på skulen.

I samsvar med problemstillinga var vi interessert i å vite meir om korleis informantane integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget. Alle informantane var samde om at bevisstheita rundt dei grunnleggjande ferdigheitene hadde vore liten. *Informant 3* uttrykkjer det slik: «No får eg litt dårlig samvit for det har eg ikkje gjort så mykje». Likevel viser andre utsegn frå *informant 3* og dei andre informantane (kapittel 4.2.2) at ferdigheitene kjem inn som ein naturleg del av undervisninga. Ein kan dermed hevde at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene ikkje er eit resultat av ein bevisst planleggingsprosess, men vert integrert implisitt ut frå kva aktiviteten krev av ferdigheiter. *Informant 1* gir også eit svar som samsvarar med dette:

Eg føler egentleg at det gjennomsyrrer det meste vi driv med. Men det er ikkje alltid at vi er like bevisste, og vi tenkjer ikkje «oi, no må vi hugse på dei grunnleggjande ferdigheitene», men dei fell ofte inn som ein naturleg del av faget.

4.2.2 Arbeidet med dei einskilde grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget

Funna våre viser at informantane er samde om at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene i liten grad er eit resultat av planlegging og baktanke. Likevel vert det påpeika at ferdigheitene kjem inn som ein naturleg del av faget. I det fylgjande vil det verte presentert korleis informantane integrerer dei einskilde grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsfaget.

Munnlege ferdigheter

Brattenborg og Engebretsen (2013) og Hallås (2009) framhevar det å kommunisere som sentralt i kroppsøvningsfaget. Det er bevisstgjerrande å setje ord på eigne opplevingar, og det treng ikkje å gå på kostnad av det mest sentrale i faget, å bevege seg (Hallås, 2009). Alle informantane framheva munnlege ferdigheiter som den grunnleggjande ferdigheita som får størst fokus i kroppsøvningsfaget. I likskap med dei andre informantane, uttrykkjer *informant 3* at munnlege ferdigheiter kjem naturleg inn i faget: «Eg har ikkje hatt ei økt der eg tenkjer at no skal eg ha fokus på dei munnlege ferdigheitene, men dei er jo alltid der». Dette utsegne kan forsvarast ved at dei munnlege ferdigheitene kan koplant til mange av kompetansemåla etter sjuande årssteg (sjå kapittel 2.2.1).

Informantane nemner formidling av reglar, forklare leik og samtalar i forkant, under og etterkant av aktivitet, som måtar dei munnlege ferdigheitene kjem til syne i faget på. Hallås (2009) påpeikar at dersom lærarar leggje til rette for bruk av munnlege ferdigheiter i kroppsøving på den nemnde måten ovanfor, vil det gagne faget på ein positiv måte.

Øvingar og aktivitetar som har til hensikt å betre kommunikasjonen til elevane, kan vere døme på kopling mellom munnlege ferdigheiter og kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013). *Informant 2* og *3* nemner samhandling mellom elevar i situasjonar der øvingar eller reglar er vanskelege som ein måte å arbeide med munnlege ferdigheiter. *Informant 2* belyser det på denne måten: «Om noko er vanskeleg kan elevane til dømes bli delt i grupper der dei hjelper kvarandre».

Digitale ferdigheiter

Både *informant 1*, *3* og *4* gav uttrykk for at digitale ferdigheiter er ei grunnleggjande ferdigheita som vert opplevd spesielt utfordrande å integrere i kroppsøvningsfaget.

Informant 3 skildra det slik: «Digitale ferdigheiter er vel motsetninga til det å vere aktiv på ein måte». Bakgrunnen for informantane si oppfatning var dei opplevde digitale ferdigheiter som ein kontrast mot aktivitet, som er faget si kjerne. Hallås (2009) påpeikar at bruk av digitale verktøy ikkje må ta tid frå praktiske aktivitetar. Hallås (2009) si presisering viser seg igjen i dette utsegne til *informant 4*: «Digitale ferdigheiter kan eg ikkje seie at eg ha vektlagt i det heile teke. Det er rett og slett ikkje prioritert når elevane skal vere aktive». Ein anna faktor som kan gjere det utfordrande for informantane å integrere digitale ferdigheiter i undervisninga si, er at det ikkje kjem tydeleg til syne i kompetansemåla etter sjuande årssteg korleis denne ferdigheita kan integrerast.

I kapittel 2.2.2 vart bruken av smarttelefon løfta fram som eit digitalt verktøy som har funksjonar som kan vere hensiktsmessig for bruk i kroppsøvningsfaget. *Informant 2* hadde erfaringar knytt til

smarttelefon med GPS-applikasjon, og skildra det slik: «Eg har prøvd Strav-appen med elevar, riktig nok i åttande klasse. Appen brukar ein mens ein er i aktivitet. Det er ein GPS som registrerer kvar du er». Informanten nemner vidare at det er naturleg at ein elev i åttande klasse er meir moden og flinkare med smarttelefon enn ein elev i femte klasse. Brattenborg og Engebretsen (2013) viser til at dei fleste elevar på *ungdomstrinnet* har mobiltelefon. Ein kan dermed stille spørsmål til kor gunstig denne bruken av digitale verktøy er på mellomtrinnet, dersom elevane ikkje kan bruke verktøya på ein kritisk og konstruktiv måte.

Å kunne skrive

Alle informantane uttrykte at *å kunne skrive* vart i liten grad prioritert i faget på mellomtrinnet. Læreplan i kroppsøving framhevar at *å kunne skrive* er mest relevant på høgare årssteg (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5), og dette spegla seg i informantane sin oppfatning av ferdigheita i faget. *Informant 1* skildrar det slik: «Det er eit munnleg fag på mellomtrinnet, vi brukar ikkje tid på å hente blyanten i kroppsøving». Kompetansemålet «planleggje og gjennomføre overnattingstur» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5) som ein finn i kompetansemåla etter sjuande årssteg, er likevel eit godt utgangspunkt for skriving i faget. Fleire av informantane nemner friluftsliv utan å påpeika at skriving kan egne seg som ein del av turplanlegging.

Å kunne lese

Hallås (2009) påpeikar at *å kunne lese* er ei ferdigheit som er spesielt viktig i ein del kroppsøvingfaglege tema, blant anna i orientering. *Informant 1, 2 og 4* framhevar nettopp orientering som ein aktivitet der lesing er ein viktig ferdigheit for elevar. Informant 4 belyser det på denne måten: «I forhold til orientering bruker ein kart i kjent og ukjent terreng. Det går jo på lesing som grunnleggjande ferdigheit ved å forstå symbol og lese eit kart». Symbolforståing og kartlesing inngår som ein del av det vide tekstomgrepet til Skjelbred (2014), og ein kan dermed seie at *å lese kart* i kroppsøving er *å kunne lese* for eit gitt formål. Dette kan koplata til literacy omgrepet der ein må kunne lese og skrive på ein relevant måte i samsvar med kva aktiviteten krevjar (Skovholt, 2014). Dersom ein har literacy omgrepet som bakteppe når ein ser på kompetansemåla etter sjuande årssteg kan ein kople lesing til fleire av kompetansemåla, til dømes: «praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold» (utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5).

På spørsmål om korleis dei grunnleggjande ferdigheitene påverka eleven sitt læringsutbytte i kroppsøvingfaget lyfta *informant 3* lesing fram som ein viktig ferdigheit: «Dersom ein elev slit med lesing, kan også kroppsøving bli ei utfordring for han. Til dømes på stasjonar der ein må lese på

oppgåveark kva ein skal gjere, då kan dårlege leseferdigheiter påverke aktiviteten og motivasjonen til eleven».

Å kunne rekne

I læreplanen vert det trekt fram at det å måle lengder, tid og krefter er relevante matematiske kunnskapar og ferdigheiter som kan vere aktuelle i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Alle informantane framhevar friidrett som ein aktivitet der dette kjem naturleg inn i faget. Informant 1 skildrar det slik: «Når det gjeld rekning har vi ein del tidtaking og måling av lengder i friidrett. Då må elevane ha visse omgrep frå matematikken for at dei skal klare å få det til». I tillegg framhevar informant 2 dans som ein aktivitet der fleire ferdigheitar kjem til syne, blant anna å kunne rekne: «Til dømes så hadde vi eit opplegg med bevegelse til musikk, der elevane var i små grupper og sette saman ulike danseprogram. Då vart det tydeleg for meg som lærar kven som hadde rytme og kunne telje takter». Hallås (2009) presiserer at sjølv om dans har mykje matematikk i seg, er det viktig at det ikkje vert det viktigaste i aktiviteten.

4.3 Kroppsøvningsfaget sin eigenart

Den faktoren som er mest signifikant og særeigen i kroppsøvningsfaget, er at det er fysisk aktivitet som står i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På spørsmål om kva som styrer informantane sine val av innhald i kroppsøvingstimane, var alle einige om at det å skape aktivitet er viktig i undervisninga deira. Informant 1 skildra det slik: «Det er aktivitet. Eg meiner at aktiviteten må vere nøkkelen til all kroppsøving. Det er mange elevar som ikkje bevegast seg på fritida, då er det viktig at vi kroppsøvningslærarar gir dei denne erfaringa». I fylgje Arnold (1991) utgjer rørslelæring og rørsleferdigheit faget si kjerne. Hallås (2009) påpeikar at samfunnsutviklinga har vorte slik at kvardagslivet for mange born og unge er prega av for lite fysisk aktivitet. At informantane ser på aktiviteten som ein viktig faktor kan dermed vere viktig for mange elevar sitt aktivitetsnivå. Vektlegginga på aktivitet blant våre informantar kan òg tolkast som at faget si eigenart er ivarettatt meir bevisst enn dei grunnleggjande ferdigheitene i planleggingsprosessen.

4.3.1 Formålet med faget

I formålet til kroppsøvningsfaget er det presisert at faget er allmenndannande og skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Under intervju fekk informantane mogelegheit til å lese gjennom eit utdrag frå føremålet med kroppsøvningsfaget. Vi var interessert i korleis informantane meinte at dei grunnleggjande

ferdigheitene samsvarar med føremålet. Informantane opplevde ferdigheitene som lite synlege i føremålet. *Informant 3* meinte at grunnleggjande ferdigheit var noko som er litt på sida, og uttrykte det slik: «Eg føler at det vert litt på sida, men det er ikkje kunstig å ha med i kroppsøving. Ein må lese litt mellom linjene for å skjønne kva plass ferdigheitene har i faget».

Individperspektivet i føremålet til faget vert lyfta fram av *informant 3* som ein faktor som er viktig å ivareta: «Det er viktig at elevane får oppleve glede og meistring gjennom kroppsøvingfaget. Viss det styrkar deira sjølvkjensle og sjølvtilitt har vi gjort noko rett».

Dette underbyggjer det Larsen, Husby og Midtgård (2011) definerer som individperspektivet i faget. Dersom dei grunnleggjande ferdigheitene vert integrert på kroppsøvingfaget sine premisser, og ikkje som isolerte ferdigheiter, vil det kunne opplevast som meiningsfullt for elevane, som igjen kan verke positivt på elevane si mesting og glede.

4.3.2 Kroppsøvingfaget i framtidens skule

Framtidens skule var ikkje ein integrert del av intervjuguiden vår, men gjennom analyse og vår tolking av intervjuet fant vi likevel svar som tyda på at informantane hadde tankar om korleis faget bør vere, også i framtida.

Som nemnd i kapittel 2.3.3 vert *dybdelæring* og *progresjon* framheva av Ludvigsen-utvalet som endringar som vil føre til god læring for elevane (NOU 2015: 8, 2015). I fylgje utdanningsdirektoratet (2013) er kroppsøving eit breitt samansett praktisk fag, noko som kan sjåast som ein kontrast til Ludvigsen-utvalets *dybdelæring*. Ludvigsen-utvalet understrekar breidda i kroppsøving som ein utfordring for mål om dybdelæring (Leirhaug, 2014). Likevel kan det tolkast som at informantane ser på breidda i innhaldet som ein styrke i faget. *Informant 1* skildra det på denne måten: «Som lærar må ein prøve å gje elevane allsidige erfaringar i kroppsøving. Eit breitt utval av aktivitetar vil gjere det mogleg å famne om alle elevane». *Informant 3* legg til at breidda i utvalet av aktivitetar er svært viktig i planleggingsprosessen. Dette samsvarar med Borgen (2014) sitt utsegn om at breidda i kroppsøvingfaget sitt innhald er viktig for å kunne treffe mangfaldet i elevgruppa. Vidare kritiserer Borgen (2014) Ludvigsen-utvalet for å ikkje sjå dei positive sidene ved å arbeide breitt.

4.5 Vegane vidare

I denne bacheloroppgåva har vi avgrensa forskinga til å fokusere på kroppsøvingslærarar på mellomtrinnet sitt arbeid med grunnleggjande ferdigheiter. I arbeidet med analyse av datamaterialet og vidare drøfting, kom det fram at fleire informantar meinte at dei grunnleggjande ferdigheitene var

tydlegare i kompetansemåla på ungdomstrinnet enn mellomtrinnet. I vidare forskning hadde det vore interessant å finne ut om teorien til informantane stemde overeins med oppfatninga til kroppsøvingslærar på ungdomstrinnet.

Det vil også vere interessant å fylgje korleis NOU- rapporten til Ludvigsen- utvalet vert vidare arbeida med i framtida. Vil kompetanseomgrepet gje fleire moglegheiter eller avgrensingar for kroppsøvingsfaget? Og vil dybdelæringa verte prioritert framfor breidda i faget?

5.0 Oppsummering

Gjennom denne forskinga ville vi belyse korleis kroppsøvlingslærarar på mellomtrinnet forstår og integrerer dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvlingsfaget. Målet var å sjå om informatane arbeida medvite rundt dette, og eventuelt på kva måte det vert gjort. Dei fire informantane synte å ha mange felles oppfatningar og meiningar, men vi fant òg variasjonar. I det fylgjande vil vi nytte anledninga til å sjå tilbake på problemstillinga vår og belyse kortfatta dei mest sentrale funna datamaterialet i studien har gjeve oss.

Problemstillinga vår er todelt. Den handlar om forståing kring *omgrepet* grunnleggjande ferdigheter og *integrering* av dei grunnleggjande ferdigheitene. I forhold til omgrepet grunnleggjande ferdigheter kan våre funn tyde på at informantane har ei generell forståing av dei grunnleggjande ferdigheitene som grunnleggjande reiskap for læring og utvikling i alle fag. Likevel er det nemneverdig at ein av informantane tidvis forveksla grunnleggjande ferdigheter med basisferdigheiter. Til trass for at denne forvekslinga kan vere uskyldig og tilfeldig, ser vi på det som noko urovekkjande at lærarar kanskje kan forveksle desse omgrepa. Tatt i betraktning ser vi på det som positivt at majoriteten av informantane oppfattar grunnleggjande ferdigheitene i samsvar med intensjonen til Utdanningsdirektoratet i Kunnskapsløftet: ferdigheter som er gjennomgåande, gjennomgripande og ei føresetnad for læring og utvikling i alle fag, gjennom heile livet (Skovholt, 2014).

Eit interessant funn i vår forskning er at bevisstheita til informantane i arbeidet med å integrere dei grunnleggjande ferdigheitene har vore liten, og ikkje eit resultat av planlegging og tilrettelegging. Likevel ser vi at dei grunnleggjande ferdigheitene kjem til syne i mykje av kroppsøvlingsundervisninga til informantane som ein naturleg del av faget. Vi ser at elevane har fått øving i ferdigheitene, som eit resultat av at det passa naturleg inn i faget. Dermed kan vi seie at informantane ser på dei grunnleggjande ferdigheitene som noko eksplisitt i faget, men at ferdigheitene kjem til syne implisitt i undervisninga.

Vidare har vi sett at informantane er samde om at det å utrykkje seg munnleg fell mest naturleg inn i undervisninga, og vert difor tydelegast integrert. Eit anna interessant funn er at informantane framhevar å kunne skrive som ein ferdigheit som meir naturleg å integrere i faget på ungdomstrinnet. Dette samsvarar med læreplan i kroppsøving der det vert påpeika at å kunne skrive er mest relevant på høgare årssteg. Det kan difor setjast spørsmål til om læreplan mogleggjer integrering av alle dei grunnleggjande ferdigheitene på mellomtrinnet.

Det er gjennomgåande at informantane set aktivitet i sentrum framfor å integrere dei grunnleggjande ferdigheitene. Etersom aktivitet er sær eigen i kroppsøvningsfaget, ser vi at informantane er meir bevisst og opptatt av å ivareta faget sin eigenart enn dei grunnleggjande ferdigheitene i planleggingsprosessen i kroppsøving.

Vårt generelle inntrykk er òg at fokuset på aktivitet viser seg i føremålet og kompetansemåla i større grad enn dei grunnleggjande ferdigheitene. Informantane opplev at ein må "lese mellom linjene" for å fange opp dei grunnleggjande ferdigheitene i føremålet for faget, samt kompetansemåla.

Intensjonen til Kunnskapsløftet, der dei grunnleggjande ferdigheitene skal vere synlege og integrert i kompetansemåla, samsvarar dermed ikkje med korleis og i kva grad informantane opplev ferdigheitene som synlege og tilgjengelege.

Eit funn vi ser på som hensiktsmessig å lyfte fram i vår forskning er kompetansar og kroppsøving i framtidens skule. Det kjem fram at oppfatninga om dei grunnleggjande ferdigheitene vert forstått smalare enn kva som var hovudtanken til Kunnskapsløftet, og vi ser på kompetanseomgrepet til Ludvigsen-utvalet som noko som kan gagne kroppsøvningsfaget på ein positiv måte. Fleire av informantane saknar fokuset på andre ferdigheitsområder som kan ha ei positiv innverknad på elevar si læring og utvikling. Om desse ferdigheitsområda vil få eit betre innpass i dei fire kompetanseområda som Ludvigsen-utvalet har utforma, enn i dei fem praktiserande grunnleggjande ferdigheitene til Kunnskapsløftet, er ein interessant diskusjon å fylgje vidare. Ludvigsen-utvalet sitt fokus på *dybdelæring* kan og få konsekvensar for kroppsøvningsfaget si rolle i framtidens skule. Kroppsøvningsfaget vert omtala som eit breiddefag, og innhaldet i faget aukar mogelegheita for at flest mogeleg skal kunne verte kjent med, sette pris på, og ynskje, å vere i rørsle (Borgen, 2014). Informantane framhevar nettopp breidda i innhald som ein styrke i faget. I eit samfunn der fleire og fleire born og unge er prega av lite fysisk aktivitet, vert det meir og meir viktig at kroppsøvningsfaget stimulerer til rørsle og allsidig utfolding hjå den einskilde elev. Om *dybdelæring* er den rette vegen å gå for å gje elevar mangfaldig aktivitetserfaring har tidlegare, og kan i framtida møte motstand blant både kroppsøvningslærarar og fagfolk.

Vi må likevel vere varsame med å trekkje store konklusjonar ut frå resultatata. Denne forskinga er gjort på to ulike skular med eit utval av få informantar. Informantane våre treng dermed ikkje vere representative for alle kroppsøvningslærarar i landet (Larsen, 2012). Gjennom kvalitativ metode kan ein kome fram til kunnskap som har generell verdi, sjølv om resultatata ikkje kan generaliserast (Lillejord og Manger, 2013).

6.0 Litteraturliste

- Berge, K.L (2005): «Skrijving om grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve ideologi og strategier». I: Aasen, A.J. Og Nome, S. (red.) : *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Borgen, J.S. (2014). Skandaløst om kroppsøvingfaget. *Norges Idrettshøgskole*. Henta 08.04.16 frå <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/skandalost-om-kroppsovingsfaget/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk – 3. Utgave*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christoffersen, L & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hallås, O. (2009). Kroppsøvingfaget og de grunnleggende ferdighetene. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 259-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Trondheim: Akademia forlag.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20) Henta 01.04.16 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Larsen, A.K. (2012). *En enklere metode- veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Larsen, K.B. Husby, A. & Midtgård, F. (2011) *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Utdanningsdirektoratet 08.12.2011) Henta 07.04.16 frå <http://legeforeningen.no/PageFiles/43332/Høringsbrev%20og%20høringsutkast.pdf>
- Leirhaug, P.E. (2014) *Kroppsøvingfaget baklengs inn i fremtidens skule*. Norges Idrettshøgskole. Henta 08.04.16 frå <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/kroppsøvingsfaget-baklengs-inn-i-fremtidens-skole/>
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (red). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (293- 313). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ludvigsen, S. (2015) *Hovedutredningen er her: Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. Henta 26.04.16 frå <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/06/15/fremtidens-skole-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/>
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*
Henta 06.04.15 frå <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Ommundsen, Y. (2008) Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Arneberg, P. & Briseid, L.G (Red.) (193-208). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Norsk pedagogisk tidsskrift. *Fysisk- motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Side. 156-163. Henta 07.04.2016 frå: <https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsving-et-viktig-bidrag-til-elevenes-allmenndanning-og-larning-i-skolen>

- Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for Kunnskapsløftet? I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 112-134). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Skjelbred, D. (2014) *Elevenes tekst - et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm AS.
- Skovholt, K. (Red.). (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter – Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm AS.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003-2004). Kultur og læring. (Meld. St. Nr. 30) Henta 02.04.16 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Henta 27.04.16 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan i kroppsøving*. Henta 30.03.16 frå <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2012) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta 29.03.2016 frå http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Whitehead, R. (2014) Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I Vingdal, I. M (2014). *Fysisk aktiv læring*. Gyldedal Akademisk: Oslo

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantar

Informasjonsbrev

Hei, *rektor ved namn på skule*

Vi er to tredjeårsstudantar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HISF), avdeling grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn. Denne våren skriv vi vår avsluttande bacheloroppgåve som omhandlar grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøving. Problemstillinga lyder som følger:

Korleis vert dei grunnleggjande ferdigheitene forstått og integrert i kroppsøvfaget av lærarar på mellomtrinnet?

For å få svar på problemstillinga ynskjer vi å spørje om lov til å bruke 1-2 lærarar ved *namn på skule* som informantar. Formålet med forskinga er å få betre innsikt i kva og korleis ein som kroppsøvfaglærer på mellomtrinnet, forstår og integrerer grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvfaget. Resultata vil verte svært relevante, med tanke på lærdom vidare i vår eige karriere som kroppsøvfaglærarar.

I forskinga vil vi nytte kvalitativ forskingsmetode, i form av strukturerte intervju. Lengda på intervju vil vere mellom 20-30 minutt per informant. I intervjuet ynskjer vi å nytte taleopptak, slik at vi kan tolke resultata grundigare i etterkant av intervjuet. Etter intervju er gjennomført, vil samtalen verte transkribert og lydopptaket sletta. All informasjon vil verte anonymisert og er konfidensielt slik at den ikkje kan knytast tilbake til skulen og den einskilde læraren. Informantane har til ei kvar tid rett til å trekkje seg frå forskinga, utan å måtte grunngje dette noko nærare.

Om det er mogleg for skulen og lærarane ,hadde det vore ynskjeleg og føretatt intervju i veke X eller X.

Ta gjerne kontakt med oss eller vår rettleiar ved HISF dersom de har spørsmål.

Vår rettleiar er *Åge Lauritzen*.

Epost: X

Tlf: X

Med vennleg helsing

Eli Høyheim og Aleksandra Hjelle

Epost: X / X

Tlf: X / X

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema	Spørsmål
<ul style="list-style-type: none">• Oppstart og bakgrunn	<p><i>(Først vil vi gi kort informasjon om bacheloroppgåva, problemstilling, bakgrunn for val av tema og føremålet med intervjuet)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Kva utdanning har du?• Kor lenge har du arbeida som kroppsøvlingslærer?• Er du lærar i andre fag enn kroppsøving? Kva fag?• Kvifor ville du bli kroppsøvlingslærer?
<ul style="list-style-type: none">• Grunnleggjande ferdigheiter og LK06	<ul style="list-style-type: none">• Kva legg du i omgrepet grunnleggjande ferdigheiter?• Kjenner du til kva som er dei fem grunnleggjande ferdighetene i Kunnskapsløftet?• Kva trur du er årsaka og føremålet med at dei grunnleggjande ferdighetene er ein så sentral del i Kunnskapsløftet?• Om du har vore kroppsøvlingslærer under andre læreplanar, merker du da skilnad på fokuset på lesing, skrivning, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheter etter at grunnleggjande ferdigheiter vart integrert?• Korleis vert dei grunnleggjande ferdighetene jobba med på din arbeidsplass?• På kva måte vert dei grunnleggjande ferdighetene diskutert i lærarkollegiet?• På kva måte vert dei grunnleggjande ferdighetene prioritert i ulike fag?• Korleis skil kroppsøvlingsfaget seg frå teoretiske fag?

<p>Dei grunnleggjande ferdigheitene som ein del av kroppsøvningsfaget</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kva styrer dine val av innhald i dine kroppsøvningsøkter? • Korleis nyttar du UDIR sitt læreplanverk i planlegginga av kroppsøvingstimen? • I læreplan står det at dei grunnleggjande ferdigheitene skal vere integrert i kompetansemåla i faga. Korleis syns du dei grunnleggjande ferdigheitene er eksemplifisert og tydeleggjort i læreplanane? • Korleis integrerer du dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøvningsundervisninga? • Korleis vert dei grunnleggjande ferdigheitene arbeidd med innan kroppsøvningsfaget i kollegiet på skulen? • Kan du gje døme på der du meiner dei grunnleggjande ferdigheitene kom godt til syne i kroppsøvningsundervisninga di? • Er det nokon av dei grunnleggjande ferdigheitene som får eit større fokus i kroppsøvingstimar enn andre? Kvifor? • Er det nokon av dei grunnleggjande ferdigheitene som du opplev som meir utfordrande å integrere i kroppsøvningsfaget? kvifor? • Korleis meiner du at dei grunnleggjande ferdigheitene samsvarar med føremålet med kroppsøvningsfaget? • Er det andre ferdigheiter som du tenker kunne vore ei grunnleggjande ferdigheit? • Kva er dine meiningar om at dei grunnleggjande ferdigheitene skal integrerast i kroppsøvningsfaget?
---	--