



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:	Vårsemesteret, 2021
Kroppsøving og idrettsvitenskap	Open/ konfidensiell
Forfatter: Hilde Harboe	(signatur forfatter)
Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik	
Tittel på masteroppgåva: Kroppsøving i barneskulen Engelsk tittel: Physical education in elementary school	
Emneord: kroppsøving, legitimering av kroppsøvingsfaget, fagfornyninga 2020, institusjonsnivå, skuleleiarar	Ordantal: 18 331 + vedlegg/anna: 22 506  Stavanger, 10.06.2021 dato/år



# Kroppsøving i barneskulen

«Korleis forvaltar kroppsøvlingslærarar (1-7. trinn) faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?»

**Hilde Harboe**

**Rettleiar:**

Gro Næsheim-Bjørkvik

Master i kroppsøving og idrettsvitskap 2019/2020

## Forord

Etter bachelorforløpet på Oslo Met fekk eg moglegheita til å sjølv undervise i kroppsøving på barneskulen. Eg møtte eit mangfald av elevar som hadde ulike kjensler bunden til faget. Etter å ha undervist der i to år, fekk eg vere vitne til kor stor tyding undervisningsopplegg og tankar kring faget har å seie for elevane. Etterkvart slutta den eine eleven etter den andre å «gløyme gymtøy». Dette gjore at eg forstod viktigheita av ei god opplæring i faget! På bakgrunn av det, valte eg å vie mi masteroppgåve til å undersøkje korleis faget blir tatt hand om i barneskulen.

Eg ynskjer å nytte forordet i denne masteroppgåva til å takke dei som har hatt mykje å seie for at eg no har klart å gjennomføre mastergraden min.

Fyrst og fremst, takk til mine informantar som har latt seg intervjuje! Det setter eg stor pris på.

Rettleiaren min, Gro Næsheim-Bjørkvik, tusen takk for god støtte og rettleiing i ein krevjande og lærerik prosess! Takk for all ny kunnskap du har bidratt med! Eg har lært mykje av deg.

Kollokviegruppa mi, som blei til så mykje meir. Lena og Maren, dykk har vore svært viktig for meg dette året. Dykk har både inspirert og motivert meg gjennom arbeidet, og eg er stolt over det vi har fått til!

Øyvind Mikal, takk for all tid du har lagt ned i oppgåva mi! Du er den flinkaste på Endnote eg kjenner. Eg set pris på deg!

Mamma, Tone og May-Lise, for at dykk alltid heiar og har trua på meg!

Farmor, for den omsorga du visar meg. Takk for at du lyttar og engasjerer deg, for å ikkje gløyme vaflane...

Pappa, du er nok hovudgrunnen til at denne oppgåva har komen i mål. Takk for inspirasjon og rettleiing, og at du alltid er der.

Last but not least, flokken min heime. Takk for tolmodigheit, tilretteleggjing og støtte. No gledar eg meg til eventyr!

## **Samandrag**

Hensikta med denne studien er å undersøkje korleis kroppsøvingsfaget vert forvalta i barneskulen (1-7.trinn), og om kroppsøvingslærarane har gjort endringar etter fagfornyinga 2020. Studien er av kvalitativ art, kor det har vorte gjennomført kvalitative forskingsintervju. Utvalet består av 5 kroppsøvingslærarar, kor to av dei er ufaglærte medan dei resterande har relevant utdanning innan kroppsøving. Det teoretiske rammeverket tek utgangspunkt i legitimering av kroppsøving, læreplanteori og fagfornyinga 2020. Hovudfunna i denne studien viser at kroppsøvingsfaget framleis vert prega av tradisjonelle ideologiar, kor læringsperspektivet i faget verkar fråverande, til tross for at fleirtalet av informantane sit med ei oppdatert opplæring. Informantane har i liten grad føretatt endringar i faget etter fagfornyinga 2020, noko som sjåast i samanheng med lite avsett tid på institusjonsnivå til å jobbe med den i kroppsøving. Studien konkluderer med at ein føresetnad for å heve kompetansen i kroppsøving på barneskulen, er at det må gjennomførast arbeid med faget på institusjonsnivå, noko skuleleiinga har ansvar for. Fagfornyinga kan vere så god den vil, men utan handling vil den ikkje kunne bidra til endringar i faget.

**Nøkkelord:** kroppsøving, legitimering av kroppsøvingsfaget, fagfornyinga 2020, institusjonsnivå, skuleleiarar

# Innholdsliste

<b>1</b>	<b>Innleiing .....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Presentasjon av problemstilling .....</i>	3
1.2	<i>Oppbygging av masteroppgåva .....</i>	3
<b>2</b>	<b>Forskning på feltet.....</b>	<b>4</b>
2.1	<i>Kroppsøving i barneskulen.....</i>	4
2.1	<i>Opplæringa til kroppsøvingslæraren.....</i>	6
<b>3</b>	<b>Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>7</b>
3.1	<i>Legitimering av kroppsøving sfaget.....</i>	7
3.1.1	<i>Legitimering av kroppsøving gjennom helsediskurs, idrettsdiskurs og danningsdiskurs.....</i>	9
3.2	<i>Læreplanteori .....</i>	12
3.2.1	<i>Den samfunn- og skulemessige samanheng i læreplanen.....</i>	12
3.2.2	<i>Beslutningsnivåene.....</i>	13
3.2.3	<i>Læreplanen sine framståande formar .....</i>	14
3.2.4	<i>Fagfornyinga LK20 .....</i>	16
3.2.5	<i>Å ta i bruk ein læreplan .....</i>	17
<b>4</b>	<b>Metode.....</b>	<b>20</b>
4.1	<i>Kvalitativ metode .....</i>	20
4.2	<i>Utval og kontekst .....</i>	20
4.3	<i>Datainnsamlingsmetode .....</i>	21
4.3.1	<i>Intervjuguide .....</i>	22
4.3.2	<i>Pilotintervju.....</i>	22
4.3.3	<i>Gjennomføring av intervju .....</i>	23
4.4	<i>Analyse og databehandling.....</i>	23
4.4.1	<i>Transkribering .....</i>	24
4.4.2	<i>Analyse.....</i>	24
4.5	<i>Etiske retningslinjer.....</i>	25
4.6	<i>Forskar sin eigen førforståing .....</i>	25
4.7	<i>Utfordringa og svake sider.....</i>	26
4.7.1	<i>Moglege feilkjelder .....</i>	26
4.7.2	<i>Truverdigheit, overføringsverdi, pålitelegheit og bekreftbarheit.....</i>	27
<b>5</b>	<b>Resultat og drøfting.....</b>	<b>28</b>
5.1	<i>Presentasjon av informantane .....</i>	28
5.2	<i>Legitimering .....</i>	29
5.2.1	<i>Læring .....</i>	29
5.2.2	<i>Helsediskurs .....</i>	30
5.2.3	<i>Idrettsdiskurs .....</i>	31
5.2.4	<i>Danningsdiskurs.....</i>	32
5.2.5	<i>Oppsummering.....</i>	34
5.3	<i>Kroppsøving i barneskulen.....</i>	36
5.3.1	<i>Utøving av kroppsøving i barneskulen.....</i>	37
5.3.2	<i>Oppsummering .....</i>	39

5.4	<i>Fagfornyninga LK20</i> .....	40
5.4.1	Lærarane sin oppfatning av fagfornyninga 2020.....	40
5.4.2	Korleis har skulane arbeida med fagfornyninga 2020? .....	42
5.4.3	Kva endringar har blitt gjort? .....	43
5.4.4	Oppsummering.....	44
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>45</b>
6.1	<i>Vegen vidare</i> .....	46
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>47</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>54</b>

# 1 Innleiing

*«Det eneste jeg lærte av gym på skolen var at jeg var dårligst» (Jektvik, 2021)*

Kroppsøving er stadig utsett for kritikk, og i nettavisene florerer det med utsegn og historiar frå elevar som sit att med negative kjensler bunden til faget. Samstundes viser Vinje (2018) i sin kronikk til tall som seier at 88,6% liker det som skjer i kroppsøvingsfaget. Mangfaldet av elevar gjer kroppsøvingsfaget til ein unik arena. Elevane kjem til skulen og kroppsøvingsundervisninga med ulike føresetnader for å meistre faget (Klomsten, Skaalvik & Espnes, 2004). I kroppsøving skal faget leggje til rette for at alle elevar, uansett føresetnader, skal bli inspirert til livslang rørsleglede. I tillegg skal faget bidra til at elevane lærar, sansar, opplever og skapar med kroppen. Gjennom rørsleaktivitet saman med andre skal kroppsøving fremje samarbeid, forståing og respekt for kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For at dette skal skje, er det ein føresetnad at opplæringa sørger for at alle elevane får oppleve glede og meistring så tidleg som mogleg i faget (Lyngstad, 2010). Utsegn frå nettavisa ovanfor vitnar om eit kroppsøvingsfag som har utfordringar med å ivareta mangfaldet som er der. I denne studien er eit sentralt poeng å finne ut korleis faget blir forvalta der dei møtet det fyrst, nemleg barneskulen.

Kroppsøving som fag utgjer om lag 9% av det totale minstetimetallet elevane skal få tilbod om i grunnskulen (Vinje, Aaring & Skrede, 2021). Med andre ord, samfunnet bruker store summer på at elevane skal få opplæring i kroppsøving- og at opplæringa i faget vert prioritert høgare enn eksempelvis samfunnsfag, naturfag og engelsk, så fram timentalet er målestokken (Vinje et al., 2021). Av den grunn er det naturleg at det ligg forventningar til grunn når det kjem til sjølve opplæringa i faget, korleis faget bør praktiserast og ikkje minst kva elevane skal lære. Det har lenge vore antyda at det norske kroppsøvingsfaget kan forsvinne (Ommundsen, 2013). I ein internasjonal trend har argumenta vore store kostnader knytta til faget, i tillegg til den britisk-australske konteksten kor målsettingar for faget har vert basert på ein helse og idrettsdiskurs (Aasland, 2019).

Ein svensk artikkel viser at det vert stilt spørjemål om kva elevane eigentleg skal lære, og Nyberg og Larsson (2014) konkludera med at det er eit rådande behov for å utvikle eit språk for læring i faget, kor det tydeleg kjem fram kva som er det overordna. Von Seelen (2012) skriv i sin doktorgradsavhandling at det er utfordrande å få elevane til å snakke om kva dei faktisk lærer i kroppsøving, då mange av dei meiner dei ikkje lærer noko i faget, og at det heller ikkje skal vere meininga at dei skal lære noko. Fleire studiar hevdar at det er ein manglande forståing for at kroppsøving i skulen skal omhandle elevars læring, og at det eleven har lært i faget må kunne uttrykkjast og vere i sentrum for vurderinga (Leirhaug & Annerstedt, 2016; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013). Sjølv om dette er internasjonal forskning, kan det verke som det er like gjeldande i det norske kroppsøvingfaget: Laxdal (2020) rapporterer om at det ikkje er utan grunn at kroppsøving har eit rykte som et aktivitetsfag der læring ofte nedprioriteres og rekreasjon ofte er hovedintensjonen. Det vert basert på funn som visar at berre litt av tida vert brukt på å lære nye dugleikar, medan mesteparten av tida går med på å «gjennomføre aktivitetar» (Laxdal, 2020). I føremålet til faget vert det ikkje lagt vekt på idrettsprestasjonar, men likevel opplev mange elevar at mesteparten av tida går ut på nettopp det å lære nye idrettar- og ikkje minst prestere best mogleg i desse (Flekkøy, 2020 ).

I følge (Crum, 1993) har kroppsøvingfaget ein byrdefull ideologisk arv, både nasjonalt og internasjonalt, som gjer føringar for kva kroppsøvingslærarane prioriterer som viktig i faget, og korleis dei tilretteleggjar og gjennomfører timane sine. På bakgrunn av det etterlysast ein fornying av kroppsøvingfaget, både internasjonalt (Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2007; Larsson & Karlefors, 2015) som eit svar på at det å helde elevane aktive blir prioritert framfor å vidareutvikle deira læring, rørslekompetanse og refleksjon (Borgen & Engelsrud, 2020). Fagfornyinga som slo i kraft i august 2020 har som hensikt å møte med nokre av utfordringane til faget.

Etter fagfornyinga skal faget framleis motivere elevane til livslang rørsleglede, og inspirer til ein aktiv livsstil. Det har skjedd ei endring i form av at læreplanen no vektlegg eit meir variert innhald, kor ulike rørsleaktivitetar, leik og øving vil kome meir på banen, samstundes som ein ynskjer mindre vekt på idrettsaktivitetar. Kroppsøvingfaget skal leggje opp til at elevane får utforske eigen identitet og sjølvbilete, og forstå samanhengen mellom rørsle, kropp, trening og helse. Fleire av kompetansemåla inneheld friluftsliv, og samspel med andre og naturferdsel vert



satt i lys som viktige trekk for kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er utvikla tema som skal gå på tvers av alle faga, nemleg folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap samt berekraftig utvikling. Desse er tidsaktuelle utfordringar i samfunnet, som også har aktualitet i kroppsøvingfaget, kor eleven skal forstå samanhengen mellom handling, val og ulike løysningar gjennom kunnskap og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Til tross for at det er i barneskulen elevane møter kroppsøving for fyrste gong og skapar eit forhold til faget, finst det lite forskning på området. Dei fyrste erfaringane kan få tyding for kva forhold dei får til mellom anna faget, kropp og fysisk aktivitet i seinare tider. Av den grunn er det behov for å finne ut korleis faget blir forvalta for våre yngste borgarar, og kva det er som gjer at kroppsøvingfaget stadig vert utsett for kritikk. Vil fagfornyinga 2020 vere ei livbøye for faget, og kva er det som må til for at det kan skje ei endring?

### **1.1 Presentasjon av problemstilling**

Med valt problemstilling ynskja eg å finne ut korleis lærarane oppfattar og iverksette faget i barneskulen, og kva utbytte dei ynskja elevane skal sitje att med. I tillegg ynskja eg å høyre deira tankar kring føremålet i kroppsøving ut i frå fagfornyinga 2020, samt undersøkje om det har skjedd ei endring etter denne. Sluttvis var eg interessert i å finne ut korleis skulen har prioritert å jobbe med den nye læreplanen i kroppsøving. Derav lyder problemstillinga som følgjer:

*«Korleis forvaltar kroppsøvingslærarar (1-7. trinn) faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?»*

### **1.2 Oppbygging av masteroppgåva**

Innleiingsvis vil fyrste del av studien presentera bakgrunn for val av problemstillinga. Her vil føremålet til kroppsøving bli presentert samstundes som eg aktualisera denne type studie. Seinare vil aktuell litteratur med teoretisk forankring bli belyst. Deretter vil eg gjere greie for dei metodiske vala, resultat og drøfting av resultat med utgangspunkt i relevant teori. Sluttvis vil eg prøve å samle trådane til ein konklusjon av oppgåva, kor refleksjonar som har oppstått under og etter gjennomført studie vil kome fram.

## 2 Forsking på feltet

Dei siste åra har det vore publisert ein del internasjonal forskingslitteratur som er relatert til kroppsøving og fysisk aktivitet, kor ein har fått eit innblikk i kva tyding aktivitetsval, arbeidsmetodar og læringsmiljø har å seie for elevens forhold til fysisk aktivitet, både no og i framtida (Vinje et al., 2021). Det vi veit mindre om er derimot kva som skjer i dei norske kroppsøvingstimane, då særskild i barneskulen. I dette kapittelet vil eg vise til nasjonal og internasjonal forskning som omhandlar kroppsøvingfaget og nokre av utfordringar. Sluttvis vil eg presentere kva nasjonal forskning som er gjort om opplæringa til kroppsøvingslæraren sjølv innan kroppsøving, då dette kan vere med på å forklare kvifor kroppsøvingslæraren forvaltar faget slik som dei gjer.

### 2.1 Kroppsøving i barneskulen

Dei aller fleste barn og unge her i landet går i den offentlege skulen, noko som tilseier at skulen har eit breitt ansvar for å gje rom for elevmangfaldet (Standal, 2015a). Alle elevar har ut ifrå opplæringslova (1998, § 3) krav på tilpassa undervising ut i frå egne føresetnader. Til tross for dette, oppgjer stadig fleire kroppsøvingslærarar at ivaretaking av mangfaldet er ein av dei største utfordringane i faget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). I tillegg er elevane si personlegdomsutvikling og allmenndanning viktige mål for skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I følge Klafki (2001) handlar ikkje allmenndanning kun om innsikt og intellektuelle ferdigheiter, men òg om utvikling av emosjonelle, estetiske, sosiale og praktisk-tekniske ferdigheiter og moglegheiter. Kroppsøving spelar difor ein vesentleg rolle i allmenndanninga av elevane med at det skal kunne bidra til ein heilskapleg utvikling av elevane: ein sosial-, mental-, emosjonell- og kroppsleg kompetanse (Klafki, 2001).

Det er lite forskning i kroppsøvingfaget på barneskulen. Internasjonal forskning visar tendensar til av faget tidvis blir forvalta med mangel på fagleg kompetanse, noko som kjem fram i Morgan (2008) sin undersøking på kroppsøvingslærarar i Australia. Fleire av lærarane indikera ein negativ haldning til faget og fleire nedprioritera faget til fordel for andre fag. Dette kan føre til eit svekka læringsbytte, og lærarane sjølv ynskja at faglærte kroppsøvingslærarar skal ha ansvar for faget (Morgan, 2008). Statistisk sentralbyrå visar at det er berre halvparten av kroppsøvingslærarane i barneskulen som har undervisningskompetanse i faget (Statistisk sentralbyrå, 2019). Næsheim-Bjørkvik (2010) seier det burde vore større gehør for å tilsetje

faglærarar i barneskulen enn det tilfellet er i dag. Ho meiner dei best kvalifiserte kroppsøvingslærarane bør vere der behovet er størst, nemleg blant dei yngste. Då ville ein lettare kunne fange opp elevane som treng ekstra støtte og vidare satt i gang riktig tiltak, noko som igjen aukar sjansen for at barna vil oppleve rørsleglede. Trudeau og Shephard (2005) har undersøkt kva god kvalitet på kroppsøvingsfaget har å seie for barn i notid, og ikkje minst når dei vert eldre. Dei understrekar at lærarar har vel så stor moglegheit til å påføre elevane negative kjensler om fysisk aktivitet som positive kjensler. Ut i frå litteraturstudie kan sjå ut som at kvaliteten på kroppsøvingsfaget har tyding for elevens fysiske aktivitet også som vaksne (Trudeau & Shephard, 2005). Det er med på å framheve at for at fagets skal kunne oppfylle eit av læreplanens føremål, nemleg livslang rørsleglede, må det vere lærarar som har kompetanse til å sikre høg kvalitet i kroppsøvingsfaget (Nyberg & Larsson, 2014; Trudeau & Shephard, 2005).

Det norske kroppsøvingsfaget verkar prega av lange tradisjonar som er byrdefullt for faget. Blant anna ser ein igjen at innhaldet i faget består av aktivitetar som ballspel og grunntrening, kor dans og alternative aktivitetar er nesten fråverande (Standal, Moen & Westlie, 2020). Då faget verkar å vere prega av idrettsaktivitetar er det ikkje overraskande at elevar med fysisk kapital i form av erfaringar frå organisert idrett blir fagets «vinnarar». Elevane som derimot har erfaring frå dans, alternative rørsleaktivitetar eller friluftsliv får ikkje same anerkjenning, ei heller sine aktivitetsønsker oppfylt, slik faget vert forvalta i dag (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Vidare kasta Moen et al. (2018) lys over at undervisningsmetodane i faget er tradisjonelle kor læraren stort sett instruerer. Undervisningsmetoden er mykje brukt i idretten, noko som gjer at kroppsøvingstimane kan likne på ei treningsøkt i den organiserte idretten. I kroppsøvingsfaget ser ein difor i liten grad at elevane får medbestemming og moglegheita til å påverke undervisninga (Moen et al., 2018). Videre avdekkja Moen et al. (2018) at elevane ynskja meir variasjon i faget, og då eit av føremåla til faget er livslang rørsleglede er det grunn til å tru at større grad av medbestemming, meir varierte læringsmetodar og at innhaldet dreiar vekk frå idrettsaktivitetar kan bidra positivt i faget. Kroppsøvingslæraren har eit ansvar for alle elevane sin trivsel og læring i faget, og ved å undervise i tråd med læreplanen er det truleg ein større sjansen for at fleire elevar vil møte eit fag dei kan trivast i.

## 2.1 Opplæringa til kroppsøvingslæraren

Forsking visar at det er uklart kva som er læring i kroppsøvingsfaget, noko som igjen visast i ein internasjonal kontekst (Larsson & Karlefors, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2016; López-Pastor et al., 2013). Men kva skal egentleg *kroppsøvingslæraren* lære? Tidlegare forskning avdekkjer at faget framleis vert prega av tradisjonelle ideologiar (Ommundsen, 2013). No har det kome ein fagfornyng som tar sikte på å utfordre desse, noko som stillar krav om at det er fagutvikling i utdanninga til kroppsøvingslærarane (Moe & Standal, 2013). Moen (2011) skriv at det herskar ingen tvil om at det er låge krav til kroppsøvingsfagleg refleksjon og fordjuping i lærarutdanning. Studentane i Moen (2011) si undersøking meinte at det å lære å undervise i faget var likestilt med å instruere i typiske idrettslege dugleikar- altså ein reproduksjon av studentane sine førforståingar av kroppsøving som eit idrettsdominert fag. Ei utfordring i lærarutdanninga er kven som undervis i faga på høgskule utdanningane. Er dei fyrst og fremst fagpersonar (t.d. fysiolog, sosilog..etc) eller er dei lærarutdannarar (Moe & Standal, 2013)? Ifølgje Lillejord et al. (2014) er det ei utfordring i grunnskuleutdanninga, så vel som i kroppsøvingslærarutdanninga. Kven som er øvingslærarar for studentane er og varierende. Nokre vil undervise i tråd med det dei lærar på høgskuleutdanninga, medan andre lærar studenten opp i den praksisen dei sjølv er ein del av (Moe & Standal, 2013). Ein utfordring er å få utdanninga og utdannarane til å setje studentane si læring i sentrum. For å få dette til må ein jobbe med partnerskapet mellom høgskulelærar, øvingslærarar og studentar. I det teoretiske rammeverket vil det vektleggast kva som vert forventet av den ferdig utdanna kroppsøvingslæraren når det kjem til arbeid med læreplanen, profesjonsfellesskap og skuleutvikling. I drøftkapittelet vil temaa som omhandlar lærarens opplæring og utdanning bli diskutert.

### **3 Teoretisk rammeverk**

I dette kapittelet presenterer eg relevant teori fyrst og fremst som eit grunnlag for å bestemme metode og utarbeide måleinstrument. Seinare i oppgåva vil funn bli drøfta opp mot teori. Fyrste del av teorikapittelet vil omhandle kroppsøving som fag, kroppsøving i barneskulen og sluttvis legitimering av kroppsøvingsfaget. Den andre delen legg eg fram læreplanteori, den nye læreplanen og korleis skulane skal jobbe med læreplanen og skuleutvikling generelt.

#### **3.1 Legitimering av kroppsøvingsfaget**

Ommundsen (2013) stillar spørsmålet; skal kroppsøving vere eit aktivitetsfag eller eit læringsfag? Han seiar at kroppsøvingsfaget står fram som eit svekka lærings- og dannelsesfag, til fordel for eit svakare og uklart pedagogisk legitimeringsgrunnlag. Faget vil miste sin legitimitet som timeplanfesta skulefag dersom ein prøver å imøtekome politiske innspel som ofte legg vekt på instrumentelle mål som rekreasjon og aktivitet som skal bidra i ein samfunnsnyttig kontekst. Det auka fokuset på teoretiske fag i skulen bygger opp under ei forståing av at samfunnets nytteverdi av faget veks sterkare gjennom tida. Ommundsen (2013) meiner faget er marginalisert, og ein helselegitimering av faget bidreg til den negative trenden, då ein ser at læreplanen sitt føremål ikkje vert oppnådd. Målet verkar å vere å ha mest mogleg aktivitet for å forbetre elevane si fysiske helse og endre aktivitetsvanar (Ommundsen, 2013). Forsking gjennomført av Larsson og Nyberg (2017) og Quennerstedt (2006) visar til liknande funn i Sverige som visar at undervisinga er prega av ein aktivitetsdiskurs. Lærarane er hovudsakleg oppteken av at elevane er i aktivitet, i staden for kva elevane faktisk skal lære gjennom aktiviteten (Nyberg & Larsson, 2014). Dette resulterer i at faget som ein læring- og allmenndannande læringsarena verkar å vere nedprioritert.

I følgje Arnold (1979) er det tre dimensjonar som bygger opp fagets allmenndannande verdiar: læring i, om og gjennom rørsle. Han understrekar at læring i rørsle er kroppsøvingsfagets primære legitimering, men at det likevel er eit gjensidig dynamisk forhold mellom dimensjonane. Arnold (1979) meiner at dersom kroppsøvingslærarane vert bevisst på korleis og ikkje minst kvifor dei underviser, vil faget få styrka sin posisjon i skulen. Rørslelæring, sjølvrefleksjon og bevisstgjerjing som skapast i rørsle, med trykk på læring, representera fagets eigenverdi og er ein sentral allmenndannande komponent (Arnold, 1979). Ommundsen (2008) hevdar at riktig legitimering av kroppsøvingsfaget er heilt essensielt for å kvalitetssikre fagets føremål.

Den fyrste dimensjonen Arnold (1988) presenterer er læring *i rørsle*. Læring i rørsle handlar om at læringa skal ha fokus på den valde aktiviteten, og det er elevens opplevingar og erfaringar læringa skal ta utgangspunkt i (Arnold, 1988; Lyngstad, 2010). Arnold hevder at det er denne dimensjonen som er den mest sentrale i kroppsøvingsundervisninga (Arnold, 1988), noko som støttes av fagfolk innafor kroppsøvingsfeltet (Aaring & Sandell, 2019; Ommundsen, 2013). Dette ser ein igjen i læreplanen til Utdanningsdirektoratet (2020a) som seiar at rørsle er grunnleggjande for menneske, og at ulike rørsleformar skal bidra til eleven si danning gjennom at eleven sjølv skal skape, sanse, lære og oppleve med kroppen. Dette samsvarar med Lyngstad (2010) som skriv at rørslegleda er danninga sitt vesen i kroppsøving. Etter fagfornyinga i LK20 er omgrepet djupnelæring komen sterkare inn på banen, og i følgje Birch, Vinje, Moser og Skrede (2019) bør også fundamentet innanfor djupnelæring i kroppsøving omhandle rørsleferdigheita sjølve, læring i rørsle, medan dei to andre dimensjonane kan ein sjå på som positive utfall.

Læring *om rørsle* derimot seier noko om kva teori som finnast i faget. Det svarar på spørsmål om kroppens oppbygning fysiologisk og anatomisk, og er med på å seie noko om utvikling og korleis ein bør røre seg best for ulike mål (Arnold, 1988). Teoretisk kunnskap har i tillegg ein sentral plass for å kunne erfare og utvikle rørsleglede livet ut (Birch et al., 2019). Det kjem til uttrykk i læreplanen at elevane mellom anna skal ha grunnleggjande kunnskap om ulike rørsleformar og rørslekulturar, i tillegg til å vite noko om treningsprinsippa (Utdanningsdirektoratet, 2020a), det samsvarar med om-dimensjonen til Arnold.

Læring *gjennom* rørsle er den dimensjonen Arnold (1998) meiner er mest assosiert med kroppsøving. Det er eit perspektiv på korleis faget vert nytta for å nå mål som ligg utanfor det gitte fagområdet. I følgje (Moe & Standal, 2013) består denne dimensjonen av dei instrumentelle avkastningane, altså nytteverdien av kroppsleg rørsle. For å illustrere tydinga av *gjennom*-dimensjonen kan ein sjå på kva helsefordelar fysisk aktivitet eller kroppsleg rørsle kan gje, og ein kan av den grunn sjå at helse eksplisitt er bunden til kroppsøvingsfaget (Moe & Standal, 2013). *Gjennom*-dimensjonen blir ofte blanda med *i*-dimensjonen, som igjen fører til at faget blir framstilt som eit aktivitetsfag framfor eit læringsfag (Ommundsen, 2013).

I den stadig pågåande legitimeringsdebatten i kroppsøvningsfaget er det fleire diskursar<sup>1</sup> som pregar faget(Ommundsen, 2013). Ommundsen (2013) som argumentera for motorisk læring som kjernen i kroppsøvningsfag, meiner at dette er ein gløymd diskurs i faget. Han grunnar dette med at det er andre diskursar som står fram som meir levedyktige i faget: *helsediskurs*, *idrettsdiskurs*, *danningsdiskurs* og *sosial læringsdiskurs* (fremme sosiale relasjonar og samarbeid). Nedanfor har eg valt å ta utgangspunkt i tre av diskursane til Ommundsen (2013) som verkar å vere mest relevant for denne oppgåva.

### **3.1.1 Legitimering av kroppsøving gjennom helsediskurs, idrettsdiskurs og dannelsingsdiskurs**

**Legitimering gjennom helsediskurs:** Helsediskursen i faget tar utgangspunkt i dei samfunnsmessige helserelevante utfordringane vi i dag står ovenfor (Webb, Quennerstedt & Öhman, 2008). Då det er ein aukande trend på livsstilsjukdommar og inaktivitet (Helsedirektoratet, 2016), vert skulen stilt til ansvar for å auke barn og unge sin tidsbruk på fysisk aktivitet. Det er to måtar kroppsøvningsfaget vert tatt i bruk for å innverke på barn og unges helse: auke kunnskapen bunden til dei helsemessige gevinstane ein kan få av fysisk aktivitet (McKenzie et al., 1995), og å generelt auke den helserelevante aktiviteten i skulen (Resaland, Andersen, Mamen & Anderssen, 2011). I følge Ommundsen (2008) bruker mange lærarar uttrykkje «*helse i kvar sveittedråpe*». Webb et al. (2008) fant ut at kroppsøvningslæraren ofte forbinder sveitte som god innsats og god helse, vidare motiverte dei elevane med uttrykk som «*jobb, jobb, jobb*», «*ein gong til*» og «*litt hardare*».

Forskning indikerer at fokuset i undervisninga ikkje er på sjølve aktiviteten som skal utøvast, men på helseeffekten undervisninga gjer (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017). Kroppsøvningslæraren som vektlegg helseeffekt i undervisninga har eit mål om at eleven skal vere i rørsle så mykje som mogleg. Funn viser til at kroppsøvningslærarane tenkjer at det ikkje spelar noko rolle korleis elevane rører på seg, så lenge dei er i rørsle (Larsson & Nyberg, 2017). Som nemnd tidlegare meiner Ommundsen (2008) at ein helsediskurs er ein for snever legitimering av kroppsøvningsfaget. Det er heller ikkje ein del av hovudføremålet med faget i skulen. Kroppsøvningsundervisninga utgjer til saman knappe 2% av barnets vakne tid, noko som

---

<sup>1</sup> Diskurs: inneber måtar å framstille, praktisere, formidle, omtale og eksemplifisere faget og fagets føremål på (Lupton & Chapman, 1995)

gjer at Green (2010) meiner at helseeffekten ikkje er tilstrekkeleg nok, som igjen skapar ein frykt om at faget vil forsvinne dersom ein legitimer det på dette grunnlaget. Livslang rørsleglede er ein viktig del av hovudføremålet til faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Aasland et al. (2017) bekymra seg over at ein helsediskurs i faget skape ytre motiverte elevar som gjennomfører undervisninga for å fremme eigen helse og plikt. Ein slik tilnærming til faget meiner dei vil vere lite tent for livslang rørsleglede (Ommundsen, 2008). Kroppsøvlingslærarar som legg til rette for at kroppsøving handlar om å jobbe hardt eller bli sveitt, tar ikkje utgangspunkt i det tenkjande og problemløysande mennesket som vert fremma både i den generelle delen av læreplanen og generelt i læreplanen for kroppsøvlingsfaget (Aasland et al., 2017).

**Legitimering gjennom idrettsdiskurs:** Idrettsdiskursen omhandlar fyrst og fremst læring gjennom aktivitetar i form av idrettar, men også læring gjennom fysisk-motorisk ferdigheiter (Ommundsen, 2013). (Kjerland, 2015) finn i sin doktorgradsavhandling at det er eit større fokus på idrettsferdigheitar i faget, framfor å utvikle kritiske haldningar gjennom didaktisk refleksjon. Idrettsdiskursen har vakse fram på bakgrunn av at elevar ofte sidestiller kroppsøvlingsfaget med idrett (Hunter, 2004). Forskarar påpeikar at det er eit stort idrettsrelatert fokus i dagens kroppsøving (Moen et al., 2018), noko som også visast igjen i ein internasjonal kontekst (Annerstedt, 2007; Kirk, 2010; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015), og Säfvenbom et al. (2015) hevdar at ein idrettsdiskurs leggjar til rette for ein kultur kor dei som allereie har erfaring med idrett også er dei som meistrar og trivst best i faget. Elevane som derimot manglar positive erfaringar frå den organiserte idretten eller tidlegare undervisning kan få negative kjensler til kroppsøving som igjen kan føre til mistriivsel i faget dersom same type aktivitetar held fram (Säfvenbom et al., 2015). Forsking gjennomført av MacNamara et al. (2011) forklarar manglande trivsel i faget hos elevane med dårleg kvalitet i kroppsøvlingsundervisninga. Ein av faktorane som er utslagsgjevande for den dårlege kvaliteten i undervisninga er dominans av lagidrettar. Dette ser ein også i studiar gjennomført i Noreg, kor heile 43% av ungdommane ikkje er tilfreds med korleis faget vert praktisert (Säfvenbom et al., 2015). For å endre desse tala meiner Ingebrigtsen (2015) at ein bør leggje faget til rette for dei som er mindre aktive og som ikkje tilhøyrar den organiserte idretten på fritida, med andre ord: styre vekk frå idrettsdiskursen.

Dei som vel å bli kroppsøvlingslærarar var som regel gode i faget sjølv som elevar (Moen, 2011). Ofte ser ein at læraren vel aktivitetsinnhold ut i frå egne kroppsleg- og idrettslege kompetanse



(Gurholt & Steinsholt, 2010). Annerstedt (2007) kritiserer diskursen for å vere ein undervisning som manglar søkelys på didaktikk og pedagogikk.

**Legitimering gjennom dannelsesdiskurs:** Omgrepet *danning* stammar frå det tyske ordet *bildung*, som tydar oppdragelse og kultur. Omgrepet består også av å bygge opp, oppdra, trene og å disiplinere, samstundes som det skal gjenspegle menneskets indre personlegdom og sjølvanning i omgivnadane rundt oss (Gurholt & Steinsholt, 2010).

Kroppsøving bidrar til ein heilskapleg utvikling av elevane. Faget bidrar med praktisk og kroppsleg kunnskap og ferdigheit, noko som samsvara med Merleau-Ponty (1996) sin filosofi om at mennesket blir danna gjennom kroppslege erfaringar. Som nemnd tidlegare er læring i rørsle fagets grunnstein, og det omhandlar rørsleglede, rørsledugleikar og praktisk kroppsleg læring. God fysisk-motorisk dugleik er ikkje berre viktig for barn og unge si allmenndanning, det er og eit viktig fundament for deira helse, funksjon og kulturell deltaking i skule og samfunnsliv (Ommundsen, 2013).

Kroppsøvingslærarane skal forvalte faget etter beste evne til å inspirere elevane til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Forsking visar at aktivitetsnivået går gradvis ned etter fylte seks år (Hansen, Kolle, Dyrstad, Holme & Anderssen, 2012). Ein føresetnad for at barn skal kunne oppnå livslang rørsleglede er at dei må erfare positive kjensler av det å vere i rørsle i ulike aktivitetar. Dette vil ikkje berre vere eit godt utgangspunkt for trivsel, men og ein viktig føresetnad for leik og læring (Jagtøien & Hansen, 2000). Rørslegleda vil i tillegg kunne utløyse ei positiv sjølvkjensle og vere utviklande for individet si personlege vekst, sjølvforståing og identitetsdanning (Annerstedt, 2007; Ommundsen, 2013). Dersom opplæringa i faget legg til rette for eit mangfald av rørslekulturar, kan elevane oppleve viktige erfaringar dei kan byggje vidare på no, og i framtida (Whitehead, 2014). Kroppsøvingslæraren bør difor ha som mål å utvikle kvart enkelt individ sin kroppslege kompetanse, slik at eleven vil motiverast for innsats i timane, oppsøkje meir fysisk aktivitet på fritida og derifrå gjennom resten av livet (Whitehead, 2014).

I følgje svensk forskning på faget «idrett og helsefag», som er tilsvarande det norske faget kroppsøving, må innhaldet i faget gjenspegle føremålet til faget (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Læraren bør fokusere på hensikta med leksjonen, altså kva elevane skal lære, og ein på denne måten fremjar føremålet til faget. Vidare oppfordrast kroppsøvingslærarane til å skyve fokuset frå undervisning i bestemte idrettar over til utforsking av rørslekulturar. Elevane

bør sjølv få utforske kva som trengs for å delta i rørsleaktiviteten, ikkje lære kva som er rett og galt i teknikk i idrettar (Larsson & Karlefors, 2015). Liknande funn kjem også Standal (2015b) med, som seier at for å leggje til rette for læring og danning i faget er det naudsynt at læraren legger til rette for oppgåveorientert læring, slik at alle elevane får moglegheit til å utvikle seg sjølv. Det kan leggje føringar på ein litt anna organisering som gjer at elevane kan jobbe med egne oppgåver utan å måtte vise eller prestere framover dei andre i klassen. Læraren vil då skape eit meir inkluderande kroppsøvingsfag, kor ulikskapar er viktig og verdsett (Standal, 2015b).

## **3.2 Læreplanteori**

Til no har teorien belyst fagets legitimitet, og kva diskursar som er med på å styre korleis kroppsøvingslæraren ser faget, og forvaltar det ut i frå. I dette delkapittelet vil læreplanteori som læreplanens ulike funksjonar i samfunnet og læreplanens framstående formar bli framstilt. Deretter vil fagfornyinga 2020 bli gjennomgått, og sluttvis korleis ein må arbeide med læreplanen for å kunne realisere læreplanens føremål. Læreplanverket består av ulike delar som både heng saman og inngår i opplæringa til elevane. Kvar av delane i læreplanverket er forskrifter til opplæringslova, og er ein del av elevane og lærlingane sine rettigheter. Læreplanane si hensikt er å fungere som eit styringsinstrument for skulen og læraren si verksemd. For den enkelte skule samt den enkelte lærar er læreplanen eit forpliktande arbeidsdokument som skal vere eit utgangspunkt for den konkrete planlegginga (Hiim & Hippe, 1998).

### **3.2.1 Den samfunn- og skulemessige samanheng i læreplanen**

Goodlad (1979) presenterer læreplanens tre ulike funksjonar i samfunnet, kor alle tre er med å understreke læreplanen sin intensjonelle aspekt. Desse er læreplanens avspeglende, formidlande/informerande og styrande funksjon. Sjølv om dei er skilde er dei samstundes nært bunden til kvarandre (Brandtzæg Gudem, 1991).

Læreplanens *avspeglende* rolle er at den til ei kvar tid skal gjenspegle det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ynskjeleg og passande. Det gjeld både for haldningar, dugleikar og kunnskap, og som igjen skulen skal vere med å bidra til. Difor er det sentralt i denne samanhengen kva oppfatningar som får gjennomslag i læreplanen når det gjeld syn på danning, kunnskap, læring og undervisning, så vel som menneske- og samfunnssyn (Goodlad, 1979).

Læreplanen har også ein *formidlande/informerande* funksjon, som vil seie at læreplanen skal gje informasjon om prioriteringar som samfunnet vel å gjere, og ikkje minst sikre ei iverksetting og formidling som i vare tek den. Slik vil læreplanen fungere som eit bindeledd mellom samfunn og skule. Dette skjer ved at læreplanen set opp fag og emne, arbeidsmåtar og aktivitetar som skal utgjere skulen sitt innhald- både som mål og midlar (Goodlad, 1979).

Til slutt skal læreplanen vere *styrande* og til dels vere ein kontrollinstans når det gjeld det som skjer i klasserommet. Dette er i hovudsak retta mot lærarane som aktørar, då det er dei i klasserommet som har oppgåva med å realisere læreplanen. Skulen og undervisninga er organisert av stat og kommune, og ein kan seie at lærarane har mottatt ein «lisens» som gjer dei ansvarlege for det som går føre seg i klasseromma (Goodlad, 1979).

### **3.2.2 Beslutningsnivåene**

Læreplanforskning dreiar seg om dei avgjerslene som blir tatt om skulens innhald, og på alle nivåa som no skal bli beskriven blir det føretatt val som er av tyding for læreplanens utforming (Goodlad, 1979). Kva avgjersle som blir tatt på dei ulike nivå, vil ha noko å seie når det kjem til iverksetting og realisering av ein læreplan, og beslutningsnivåa er av den grunn sentralt å ha med i denne studien.

*Det samfunnsmessige eller politiske nivået* er knytta til det folkevalde organ på sentralt hold, på fylkeskommunalt nivå eller på kommunenivå (Goodlad, 1979). På dette nivået er det i Noreg Kunnskapsdepartementet som utformar dei overordna generelle måla samt grunnleggjande prinsipp for den nasjonale læreplanen (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

På *institusjonsnivået* snakkar ein om den enkelte skule eller utdanningsinstitusjonen. Denne studien vil i større grad dreie seg om dette nivået. Her vert vil læreplanen som er vedtatt bli tolka, og i neste ledd tatt avgjersle om prioriterte områder for læreplanarbeid ut ifrå lokale forhold (Goodlad, 1979). Ein realisering av Kunnskapsløftet er avhengig av at ein på skulenivå klarar å ta dei avgjerslene som planen krev, både med tanke på ressursar, undervisningsstoff og arbeidsmetodar (Goodlad, 1979). På dette nivået vil skuleleiingas engasjement vere avgjerande for om kroppsøvingfaget blir prioritert og drøfta i fellesskap, og om skulen prioriter å tilsetje kvalifiserte kroppsøvingslærarar (Trudeau & Shephard, 2005).

På *undervisningsnivået* vert dei institusjonelle avgjerslene igjen tolka og omsett til praksis i undervisninga (Goodlad, 1979). På dette nivået må læraren sjølv ta eigne slutningar ut i frå den formelle læreplanen- og planlegge, gjennomføre og vurdere undervisninga ut i frå det. Her kan det også førekome store sprik mellom den formelle læreplanen og lærarens undervisning. Næsheim-Bjørkvik (2010) påpeiker at då det er så mange ufaglærte som undervis i kroppsøving, kan det tenkjast at mange av lærarane baserer seg på personlege erfaringar frå eigen skuletid eller erfaring frå deltaking i idrettslag. Fleire av dei vil difor mangle den nødvendige kompetansen til å leggje til rette for ein god kroppsøvingsundervisning i tråd med den formelle læreplanen.

Det siste nivået Goodlad (1979) presenterer er det *personlege nivået*. Det er eit uttrykk for elevane sin læring, og det utbytte dei har av undervisning. Elevane tolkar også, og ut i frå det tek det sjølvstendige val som anten er planlagde eller ikkje planlagde (Goodlad, 1979). I kroppsøvingsfaget vil eigne slutningar eleven tek, vere avgjerande for eige læringsutbytte i faget.

### **3.2.3 Læreplanen sine framståande formar**

Læreplanen kan analyserast ut frå sine ulike framståande formar. Goodlad (1979) legg fram læreplanens fem andlet som; *ideane* eller den *ideologiske læreplan*, *den formelle læreplan*, *den oppfatta læreplan*, *den iverksette læreplan* og *den erfarte læreplan*. På kvar av nivåa vert det føretatt val som er avgjerande for læreplanens utforming, men nokre av bestemmingane er meir sentrale enn andre når det gjeld iverksetting og realisering av ein læreplan. Dei ulike nivå set lys ved interessante sider av læreplanen, som særleg gjeld praksis og teori (Goodlad, 1979).

*Ideane sin læreplan* eksisterer på det ideelle eller ideologiske planet. Dei som sit med ansvaret for å utforme læreplanen har ei oppfatning av korleis skulen si verksemd og dei enkelte faga ideelt sett kan planleggjast og tilretteleggjast. Her vil både forskingsbasert viten, tradisjonsbunden viten eller det vi kallar sunn fornuft gjere seg gjeldande. Desse oppfatningane er prega av aktuelle strømmingar i tida (Hiim & Hippe, 1998). I den nye læreplanen i kroppsøving ser ein mellom anna at danningperspektivet endå er sentralt (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015), noko som tydar på at danning framleis er aktuelt i tida.

*Den formelle læreplanen* er den som blir vedtatt. Den vil dog aldri bli den same som ideanes læreplan. Goodlad (1979) seier at grunnen er at planen i startfasen er prega av idear, teoriar,

meningar samt målformuleringar som er vide nettopp fordi dei skal forplikte så mange. Den formelle planen blir utsett for tolking, då lesaren tolkar planen ut i frå egne erfaringar (Gundem, 2008).

*Den oppfatta læreplanen* gjer eit uttrykk for korleis ulike brukarar forstår eller oppfattar dokumentet, avhengig av sosial og personleg bakgrunn, plass i vedtakshierarkiet og interesser (Goodlad, 1979). Denne dimensjonen har som mål å understreke at planen blir tolka og oppfatta ulikt (Hiim & Hippe, 1998). I kroppsøvningsfaget ser ein mellom anna at nokre lærarar oppfattar faget gjennom ein helsediskurs, medan andre oppfattar det gjennom idrettsdiskurs eller danningdiskurs.

*Den iverksette læreplanen* er nært knytta til den oppfatta læreplanen, og har som hensikt å fokusere på det som faktisk skjer i den daglege undervisninga. Undervisninga vil difor vere svært ulik avhengig av lærarane og elevane si forståing av planen, læraren sin kompetanse, materielle ressursar og liknande (Hiim & Hippe, 1998). Skuleledarar eller lærarar kan vere ueinig i den oppfatta læreplanen og difor vel å boikotte den. Eksempelvis kan kroppsøvningslærar vere meir opptatt av at elevane skal sveitte, trene og springe frå seg, og lesar kompetansemåla ut i frå det (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Det er den iverksette læreplanen som er avgjerande for kva elevane faktisk lærar i kroppsøving. Goodlad (1979) skriv i sin læreplanteori at ein ikkje kan vurdere praksis ut i frå dei lokale læreplanane som eksisterer på skulane, men at ein må over tid observere undervisninga jamleg.

*Den erfarte læreplan* er elevane, foreldra og læraren sine opplevingar av kva som skjer i praksis. Også dette nivået er prega av subjektive forhold bunden til bakgrunn, personlegdom og interesse. Difor kan det oppstå problem og konflikter i læreplanarbeidet forårsaka av at elevane og føresette kan ha ulik oppleving av undervisninga enn korleis læraren sjølv opplev den, for ikkje å gløyme planen sin ideelle hensikter. Eit anna omgrep som ofte blir nytta om det faktiske, uskrive og uoffisielle læreplandokumentet er *skjult læreplan*. Omgrepet skal rette merksemda mot eventuelle motsetningar mellom skulen sine uttalte hensikter og faktiske funksjon (Hiim & Hippe, 1998). Det er fleire tilfelle i den praktiske skulekvardagen som har minst like stor effekt på elevane sin utvikling som den formelle læreplanen. Hiim og Hippe (1998) stil spørsmålet kor vidt den kunnskapen elevane tileignar seg på skulen er relevant og verdifull, samanlikna med dei ulike livssituasjonane elevane står overfor i livet generelt.

### 3.2.4 Fagfornyninga LK20

I den nye læreplanen viser ein oppteljing av kompetansemålsverb at *utforske* er brukt ni gongar i den nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kor seks av desse er knytta til kompetansemål etter 2. eller 4.trinn. I den førre planen finn vi verbet berre ein gong totalt på alle trinn. *Reflektere* vert nemnd i fem av kompetansemåla, mot ingen gongar i føregåande plan (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Derimot ser ein at *forklare* vart nemnd sju gongar i førre plan og berre ein gong i den nye planen. På bakgrunn av val av verbbruk i læreplanen, seier Standal (2019) at det no vil vere vesentleg å leggje opp til aktivitetar som gjer at elevane reflekter samstundes med at dei er i rørsle. Denne tanken støttar Vinje et al. (2021), og setter denne forståinga i samanheng med den omfattande bruken av verbet *utforske* i kompetansemåla. Når elevane skal utforske kroppsleg rørsle og aktivitet, ligg det eit implisitt krav til tankeverksemd rundt kva ein kan, ikkje kan og ynskje om å kunne, og ikkje minst korleis ein må gå fram for å lære noko nytt (Vinje et al., 2021). Det å utforske handlar mellom anna om «å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nyfikkne og undring» samt «å sanse, søke, oppdage, observere og granske» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg gjev verbet indikasjonar på kva undervisningsmetode som er velegna- problembasert metode (Standal, 2015a).

Vinje et al. (2021) still seg kritiske til at elevar og lærarar i kroppsøving vil tolke planen slik at den tar sikte på å utvikle sjølvrefleksive og kroppsbevisste elevar, som skal lære seg sjølv å kjenne gjennom eit vidt spekter av rørsleaktiviteter. Lærarane har sjølv operasjonaliseringsansvaret når det kjem til omgrepet *kroppsleg læring*<sup>2</sup>, og i følge Vinje et al. (2021) er ikkje den nye læreplanen raus når det kjem til beskriving av omgrepet. Den gjentatte bruken av verba *utforske* og *reflektere* kan bidra til at læraren si merksemd vil vere i større grad retta mot læring av noko elevane ikkje kan frå før. Læreplanens eksplisitte kopling mellom kroppsleg læring og stimulering til rørsleglede, hevder Vinje et al. (2021) er spesielt viktig, og noko som tydeleggjer at det å lære er, eller kan vere, gøy å vere i aktivitet, noko som er ein relevant læringskomponent i faget. Om den nye læreplanen vil gjere det lettare å forstå faget, syns forfattarane det er vanskeleg å svare på. Den gode samanhengen mellom beskrivingar av kjerneelement og verbbruk i kompetansemål peikar mot eit bekreftande svar på spørjemålet, men når det kjem til prioritering av det å lære og det å gjennomføre aktivitetar, verkar tolkingsrommet til lærarane som stort (Vinje et al., 2021).

---

<sup>2</sup> Kroppsleg læring: handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

### **3.2.5 Å ta i bruk ein læreplan**

Så langt har det blitt presentert korleis faget vert legitimert og utfordringar relatert til det. I tillegg har eg tatt føre meg læreplanteori samt den nye læreplanen i kroppsøving. Sluttvis vil teorikapittelet handle om korleis ein tek i bruk ein læreplan, og korleis ein må arbeide med den for at ein kan oppnå fag- og skuleutvikling. Korleis læraren tek i bruk læreplanen er i stor grad bunden til eit av problemstillingas hovudspørsmål, nemleg korleis kroppsøvingslæraren forvaltar faget.

Lokalt læreplanarbeid blir forstått som eit viktig arbeid som gjer grunnlag for at skular kan opptre som ein organisert eining (Dale, 1989). Læreplanen er ikkje utforma slik at læraren kan følgje den slavisk. Den vert vidareutvikla gjennom læraren sin måte å lese og tolke den, i tillegg til eigne prioriteringar læraren vel å gjere (Andreassen, 2016). Dale (1989) understrekar at for å kunne realisere planen etter dens føremål, er det naudsynt å planleggje ut i frå læringsmåla ein ynskjer å oppnå, når arbeidet skal skje og kven som skal gjennomføre det. Etter gjennomført undervisningsopplegg må ein i tillegg evaluere opplegget ein har hatt. Refleksjon kring kva som fungerte eller ikkje er med på å realisere samt utvikle undervisningsprogrammet (Dale, 1989).

Det er ein omfattande veg mellom vedtatt læreplan og den oppfatta læreplan. Andreassen (2016) skriv i sin doktorgradsavhandling at lærarar treng ein spesiell kompetanse for å realisere ein læreplanreform. Det held ikkje å vere god i å undervise eller at ein planlegg undervisninga i tråd med den nasjonale læreplan. Ein treng derimot lærarar som er i stand til å utforske og teoretisere over kva læreplanen faktisk inneber (Andreassen, 2016). I tillegg visar nyare forskning gjennomført av Borgen og Engelsrud (2020) at dersom ein læreplan skal ha tyding for lærarens arbeid med kroppsøving som skulefag, er dette arbeidet avhengig av at lærarane har eit velutvikla og gjennomtenkt språk og omgrepsbruk. Det er viktig at skulen legg opp lokalt læreplanarbeid i alle fag for å realisere læreplanens føremål, og ikkje minst utvikle eit felles fagspråk. Det vil bli presentert som siste delkapittel.

### **Profesjonsfellesskap og skuleutvikling**

I overordna del i læreplanen står det «*Skolen skal være et profesjonsfaglig og verdimelessig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over, vurderer og videreutvikler sin*

*praksis*» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 18). Det vil seie at alle nivå i skulesystemet har ansvar for det same målet, og at skulens praksis er i samsvar med heile læreplanverket. For å kunne oppfylle føremålet med opplæringa, stiller det krav til at lærarprofesjonen har eit felles verdigrunnlag ein felles forsking- og erfaringsbasert kunnskapsbase (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg skal kollegaene saman utvikle sin faglege, pedagogiske og fagdidaktiske dømmekraft gjennom dialog og samhandling (Arneberg & Overland, 2013). I overordna del ser ein at lærarsamarbeid ikkje lenger er frivillig, men eit krav.

Deltaking i profesjonelle læringsfellesskap kan endre læraren sin praksis, og vidare ha ein stor påverknad når det kjem til å endre skolekulturar og lærarars arbeid (Elstad & Helstad, 2014). Dersom ein skal få til ein utvikling av skulens profesjonelle kompetanse, må det skje endringar i kulturen hos organisasjonen. Å endre kultur er ikkje enkelt, og skal ein oppnå ein form for endring er det naudsynt at medlemmane studer seg sjølv og eigen påverknad. Rekulturering er ein prosess skulen må gjennom, dersom den profesjonelle kompetanse skal aukast, noko som igjen vil vere gunstig for elevanes læring (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014).

For at det skal vere eit profesjonelt samarbeid ved skulane, er det ein føresetnad med ei god leiing (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vidare forklarar Utdanningsdirektoratet (2021) at skulens leiing skal leggje til rette for elevanes og lærarane sin læring og utvikling. Leiinga skal sørge for at alle får nytte sine sterke sider, oppleve meistring og sjølvutvikling. For at skulen skal vidareutvikle seg, må alle tilsette i skule ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dersom det er tilrettelagd for samarbeid, støtte og rettleiing mellom kollegaer og på tvers av skular, vil det fremje ein deling- og læringskultur som igjen vil virke positivt på elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det er generelt lite forsking og fagfelleverderte artiklar som seier noko om kroppsøvingfaget i Noreg og skuleleiarar. Ein studie gjennomført av Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) undersøkte korleis skuleleiinga legg til rette for kroppsøvingfaget. Skuleleiarane oppgjer at 35,7 % deltar på teammøter, 28,6 % av skuleleiarane seiar dei har samtale med kroppsøvingslærarar om undervisning, 28,6% av skuleleiarar setter av tid/tilrettelegging av seksjonsgrupper og at 7,1 % oppgjer å ha observert undervisning. Moen et al. (2015) understrekar at det i studien deltok 14 skuleledarar, noko som i dette tilfellet betyr at berre ein av skuleleiarane (ein person tilsvare 7,1 %) faktisk oppgjer å ha observert kroppsøvingsundervisning.



I dette kapitlet har eg gjort greie for teori eg har vurdert som relevant for å svare på problemstillinga. Kapitlet har bestått av legitimering og dei rådande diskursane i faget, samt læreplanteori og fagfornyninga 2020. Sluttvis i det teoretiske rammeverket har eg gått nærare innpå korleis ein skal ta i bruk læreplanen og arbeide med læreplanen på institusjonsnivå. I neste kapittel vil dei metodiske vala for studien bli presentert.

## **4 Metode**

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metodiske val og korleis eg gjennomførte studien for å finne svar på problemstillinga mi. Kapitlet er bygd opp på følgjande måte: Fyrst vert utval og kontekst presentert, deretter prosedyrar for datainnsamling og tolking av data, og sluttvis gjer eg greie for prosjektets truverd, bekreftbarheit og overførbarheit, i tillegg til etiske omsyn relatert til prosjektet.

### **4.1 Kvalitativ metode**

Føremålet til dette forskingsprosjektet er å finne ut korleis kroppsøvlingslærarar (1-7. trinn) forvaltar faget, og om det har skjedd ei endring etter fagfornyinga (LK20). For å svare på problemstillinga, har eg valt å nytta kvalitativ metode. Hensikta til ei kvalitativ tilnærming er å søkje innsikt i kva synspunkt og perspektiv informanten har på eit gjeven tema gjennom deltakande observasjon eller intervju. Metoden gjev oss eit grunnlag til å utvikle forståing av sosiale fenomen på bakgrunn av den informasjonen deltakarane vi etablerer kontakt med i feltet gjer oss (Thagaard, 2018b). Kvalitative meiningar kan ikkje målast eller talfestast, men den bidreg derimot til at ein metodisk får djupare innsikt i informantane sine oppfatningar, erfaringar, opplevingar samt kjensler (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kettunen og Tynjälä (2018) formidlar at kvalitativ forskning finn eit breiare perspektiv på fenomenet som skal undersøkjast, noko som baserer seg på ein grunnleggjande forståing om at menneskjer oppfattar verda på ulike måtar. For å innhente kunnskap om temaet valte eg kvalitativt forskingsintervju som metode for innsamling. Gjennom intervjuet har eg moglegheit til å etablere direkte kontakt med feltet og fenomenet som skal utforskast.

### **4.2 Utval og kontekst**

I ein kvalitativ tilnærming er ofte ikkje forskaren oppteken av å sikre representativitet. Føremålet kan heller vere å erverve høgst mogleg kvalitativt innhald i informasjon, basert på kva som er mest gunstig med tanke på forskingsspørsmålet (Leseth & Tellmann, 2018). I mitt tilfelle er ikkje utvalet særleg stort, og eg nytta meg av eit strategisk utval. Som Thagaard (2018b) seiar er det særst viktig å anvende ein utveljingsprosess som er hensiktsmessig med tanke på problemstillinga, slik at analysen av data kan føre til ei forståing av dei fenomena vi studera. Eg har bevisst rekruttert informantar med ulik alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, slik at eg hadde ein føresetnad for å oppnå ein større breidde og variasjon i datamaterialet. Rekrutteringa gjekk føre seg ved at eg tok kontakt med aktuelle barneskular i

fylka Rogaland og Vestland. Eg forhøyrt meg blant dei tilsette på skulen om det var kroppsøvingslærarar med eller utan utdanning som ville vere med i studien. For å få eit reelt bilete på korleis faget vert forvalta i barneskulen, intervjuar eg to som ikkje hadde utdanning i faget, og tre som hadde utdanning i faget men ulike studieløp og studiepoeng. Grunnen til dette var at ikkje alle kroppsøvingslærarar som undervis i faget har ein formell utdanning (Ekren, Holgersen & Steffensen, 2018), og statistikk ifrå skuleåret 2018/2019 visar at det berre er halvparten av kroppsøvingslærarane i barneskulen som har kompetanse innan faget (Statistisk sentralbyrå, 2019). Datainnsamlinga vart gjennomført på 4 ulike skular fordelt i Rogaland og Vestland fylke. Til saman deltok 5 informantar i studien, der utvalet bestod av tre kvinner og to menn. Fire av dei hadde i gjennomsnitt arbeida i skulen 3 år, medan den siste informanten hadde jobba om lag 10 år i skulen.

### **4.3 Datainnsamlingsmetode**

I denne studien vart det nytta kvalitativt forskingsintervju som innsamlingsmetode. Eit kvalitativt forskingsintervju tar sikte på å få fram tydinga av mennesket sine erfaringar og å avdekkja deira oppleving av verda, forut for vitskaplege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Menneske er underlagt mellom anna diskursar, maktrelasjonar og ideologiar eller oppfatningar som vil påverke og bestemme deira handlingsval. Mennesket vil difor ikkje vere heilt subjektivt, men påverka av omgivnadane rundt seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vert tatt utgangspunkt i eit semistrukturert intervju i studien. Det er i følge Thagaard (2018b) hensiktsmessig i ein studie som denne, kor ein ynskjer å kategorisere og samanlikne dei ulike intervjuar. Det tillèt at spørsmåla i større grad vert tilpassa det informantane formidlar, og informantane gjer meg tilgang til deira livsverd ved å beskrive detaljerte eksemplar (Johannessen et al., 2010). For å oppretthalde ein struktur i intervjuet, var rekkjefølgja på spørsmåla standardisert. Slik vart det ei rekkjefølgje som gav meining og ein raud tråd gjennom intervjuet. Ein sentral faktor ein må ta omsyn til under eit semi-strukturert intervju var at forskar må vere førebudd på at informanten kunne gjere greie for fleire tema og perspektiv enn det som allereie var planlagt (Postholm & Jacobsen, 2011), og at dette kunne føre til at forskar oppdaga ny kunnskap som bidrar til økt innsikt om informantens kvardag.

### 4.3.1 Intervjuguide

Etter å ha arbeida som kroppsøvlingslærer på barneskulen hadde eg i forkant av masterprosjektet allereie nokre tankar om ulike tema og spørsmål som var ynskjeleg å finne meir ut av. Thagaard (2018b) påpeikar viktigheita av at intervjuets innhald samsvarar med problemstillinga og tema som var planlagt på førehand. Både undervegs og i etterkant av masterforløpet var det fleire tema som vart interessant å undersøkje, ettersom eigne observasjonar førte til ei auka interesse på fagområdet. I arbeidet med intervjuguiden fokuserte eg på å formulere spørsmål som kunne gje svar og refleksjonar som var sentrale med tanke på problemstillinga. Intervjuguiden består av 5 kategoriar (sjå vedlegg 1): *erfaring*, *deira oppfatning av faget* (legitimering av kroppsøvlingsfaget), *undervisning*, *fagfornyninga 2020* og *vurdering*. Spørsmåla tok sikte på å innhente ein god og brei forståing av informantane sine erfaringar og tankar rundt kroppsøvlingsfaget i barneskulen, og kva erfaringar og meiningar dei har gjort seg etter fagfornyninga 2020. Det vart utarbeida opne spørsmål for å kunne framkalla spontane og rike skildringar kor informantane får moglegheit til å sjølv presentere det dei erfarar som hovuddimensjonane ved fenomenet som vert undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Før intervjuet starta vart det informert om kven eg var, føremålet til studien, retningslinjer for prosjektet samt behandling av data og personopplysningar. Når det kom til personvern blei det informert om skriftleg samtykke for deltaking i prosjektet, og i tillegg informasjon om at informanten kan trekkje seg når som helst utan å måtte fortelje kvifor. Før bandopptakar vart slått på, formidla forskar om at opptaket ville bli sletta raskt etter transkribering. Det var ingen spørsmål som omhandla namn, alder og arbeidsgjevar. Etter hovuddelen av intervjuet var fullført, vart det stilt eit ope spørsmål dersom informanten ynskja å tilføre meir, eller om enkelte spørsmål måtte avklarast eller formidla på ein anna måte.

### 4.3.2 Pilotintervju

Før innsamlinga av data starta vart det gjennomført eit pilotintervju på ein lærar som undervis i kroppsøving på barneskulen. For å vere godt førebudd i ein intervjusituasjon er det viktig å gjennomføre eit pilotintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik kan ein få eit innblikk i korleis intervjuguiden fungera i praksis, om bandopptakar verkar slik den skal og tilbakemeldingar på korleis ein opptrer i intervjurolla. Pilotintervjuet var med på å utvikle intervjuguiden ved at eg vart observant på kva spørsmål som burde utdypast meir, og omvendt, kva spørsmål som måtte

forenklast. I tillegg erfarte eg utfordringane ved å halde seg nøytral i rolla som intervjuar, noko som førte til eit større fokus på objektivitet under sjølve intervjuet.

### **4.3.3 Gjennomføring av intervju**

Alle dei fem intervjuja blei gjennomført i perioden 15 januar til 15 februar. Eg avtalte tidspunkt med kvar einskild, med fokus på å tilpasse intervjuja etter læraranes kvardag, slik at tidspunktet for intervjuja var på deira premissar. På grunn av korona fant fire av intervjuja stad over plattformen 'teams'. Det var enklare å opprette ein form for kontakt med informanten når intervjuet gjekk føre seg ansikt til ansikt enn det var digitalt. Men til tross for omstendet, gjekk alt det tekniske fint og det var enkelt å forstå kva lydopptakaren fanga opp i etterkant av intervjuet. Kvar av intervjuja varte om lag 40 minuttar. Eg starta med gjennomgå samtykkeerklæringa (sjå vedlegg 2). Vidare informerte eg om anonymisering og retten til å trekkje seg frå intervjuet når som helst. Då ei utfordring ved kvalitative intervju ofte er at intervjupersonane finn det vanskeleg å vere heilt ærleg i møte med forskaren (Kvale & Brinkmann, 2015), var det viktig for meg å få dei til å føle seg trygge i mitt nærvær, slik at dei syns det var komfortabelt å svare så ærleg som mogleg.

Det var ein kontinuerleg utviklingsprosess hos meg sjølv som intervjuar, kor eg stadig blei betre til å stille oppfølging spørsmål, og gje informantane nok tid og rom for å svare på spørsmåla. Det vises igjen i lengda på intervjuja, kor dei tre siste intervjuja varar lengre, som naturleg nok førte til at eg klarar å hente ut meir informasjon frå dei. Eg jobba kontinuerleg med å skape ein god samtale som opna opp for tankar rundt problemstillinga. Ved slutten av kvart intervju, gav eg informanten moglegheit til å kommentere eller kome med opplysningar ho eller han meinte var relevant med tanke på problemstillinga (Kvale & Brinkmann, 2015).

## **4.4 Analyse og databehandling**

Ein analyse som er gjennomarbeida og godt dokumentert er det som skil den vitenskaplege tilnærminga frå overflatisk «synsing» (Malterud, 2003). Ho seier vidare at analysen si oppgåve er å binde saman datamaterialet frå transkripsjonane og resultata, ved hjelp av at materialet vert organisert, fortolka og trekt saman. Nedanfor vil eg beskrive korleis databehandlinga og analyseprosessen gjekk føre seg.

#### **4.4.1 Transkribering**

Kort tid etter at intervjuet var gjennomført blei desse transkribert av forskar. Transkripsjonen bidrar til ein betre struktur av intervjuet, og gjer det enklare å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen blei gjengjeven ordrett og på nynorsk. For å auke lesbarheita har noko «språkrens» blitt utført, men dette skal ikkje ha endra meininginnhaldet i utsegna til informantane då informantane sine verbale utsegn utgjer hovudtyngda av data (Dalen, 2004). I transkripsjonane har informantane, skulen og andre som blir nemnd fått fiktive namn.

#### **4.4.2 Analyse**

Etter å ha transkribert alle intervjuet gjennomførte eg ei tematisk analyse av datamaterialet, kor eg tok utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin metode. I forkant av datainnsamlinga hadde eg allereie valt ut tre overordna tema som samsvara med temaa i intervjuguiden, som eg meinte var passende som empirikapitler. Etter transkriberinga, starta eg å gjennomgå datamaterialet og notere undervegs. Eg begynte å kode utsegn og notata som var relevant for dei ulike temaa, og relevante poeng og refleksjonar som vakse fram gjennom analyseprosessen. Koding betyr å samle og fortolke for å organisere data, konsentrere meiningsinnhald og hente fram direkte meiningar. Det har som mål å gje betre struktur og oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter eg var ferdig med det, starta eg å sortera datamaterialet inn under dei tre kategoriane eg tenkte fanga essensen på ein god måte (Braun & Clarke, 2006) : (1) Legitimering, (2) Kroppsøving i barneskulen og (3) Fagfornyinga 2020.

I analysearbeidet plasserte eg sitata som likna på kvarandre, eller sa noko om dei same utfordringane saman. Etter kvart blei det også danna undertemaa basert på dei fellestrekkene eg observerte i datamaterialet. Under legitimering var det tydeleg at kroppsøvingslærarane var prega av ulike diskursar i måten dei legitimerte faget på. Difor var det naturleg å komme inn med undertema som: helsediskurs, idrettsdiskurs og danningsdiskurs. I sitata som omhandla kroppsøving i barneskulen baserte dei fleste av sitata seg på korleis faget vart utøvd i barneskulen, og av den grunn var det naturleg at undertema som omhandla det vaks fram. I siste overordna tema om fagfornyinga 2020 var det særleg tre tema som vart gjentakande: korleis dei oppfatta den nye læreplanen, korleis skulen jobba med fagfornyinga og sluttvis om det var blitt nokre endringar i faget etter den nye læreplanen slo i kraft. Etter alle over- og underordna tema var danna og sitat var koda og kategorisert (Braun & Clarke, 2006), tok eg ein kritisk vurdering om dette kartet gav eit godt bilete av heilskapen i datamaterialet.

## **4.5 Etiske retningslinjer**

I denne studien er det gjennomført intervju som innebar nær kontakt mellom forskar og intervjupersonar. Difor var den fyrste etiske vurderinga som måtte ta omsyn til var å få godkjenning til å innhente personleg informasjon og lagring av konfidensielle data av personvernombudet Norsk Samfunnvitenskapleg Datatjeneste (NSD). Dette kan du sjå i vedlegg 3. Føresetnaden for å få godkjent prosjekt av NSD var at prosjektskildringa, informasjonsskriv med samtykkeerklæring (sjå vedlegg 2) og intervjuguiden (sjå vedlegg 1) var tilfredsstillande. Etter prosjektet var blitt godkjent, sendte eg ut informasjonsskriv som sa noko om studien sin hensikt, målsetting og risikoar og fordelar ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015), ut til dei interesserte informantane. I tillegg forsikra eg informantane om informert samtykke, altså at deltakinga i studien er frivillig, og at dei kan trekkje seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantane vart i tillegg informert om at konfidensialiteten vart tatt hand om ved at alle private data som kan identifisere deltakaren ikkje vert avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det dei derimot ikkje fekk informasjon om var kva spørsmåla i intervjuguiden inneheldt, då Thagaard (2018a) meiner slik informasjon kan vere med å påverke deltakaren si åtferd, som igjen kan potensielt gje avgrensingar i studien.

Forskaren sin integritet er avgjerande for kvaliteten på den vitskaplege kunnskapen som vert lagt fram. Forskarens kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferdigheit er den avgjerande faktoren, og det er med på å sikre at dei rapporterte funna vert så nøyaktige og representative for forskingsområdet som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle lydfilet og transkripsjonar har vore godt beskytta av passord, og vart sletta i tråd med NSD sine reglar, same dag som sensurfrist. I sjølve intervjuet kom det fram informasjon som indirekte kunne identifisere informanten (indirekte attkjenning), som utdanning, tilsetningsinformasjon og fritidsinteresser. Dette er informantane innforstått med, då dette blei informert om i informasjonsskrivet.

## **4.6 Forskar sin eigen førforståing**

Studien kan vere prega av forskars egne erfaringar som lærar i kroppsøvingsfaget, slik at det på førehand kan vere ein viss forståing av fenomenen. Førforståinga kan føre til ulike val i undersøkingsprosessen, til dømes kva lærarar som blei vald ut til å inkludrast i det strategiske utvalet. Då eg i dette tilfellet har ei førforståing om at kroppsøvingslærarar i barneskulen har manglande kompetanse, kan det vere med å bidra til at eg ser etter lærarar som ikkje er faglært

i faget. Men for å ikkje la meg styre av førforståinga, jobba eg aktivt for å inkludere informantar med kroppsøvingsutdanning i studien. Tidlegare erfaringar kan også føre til at forskar involverer seg for mykje og påverkar prosessen (Wadel & Fuglestad, 2014). I intervjusituasjonen vil intervjuar kontinuerleg fortolke informanten sine utsegn, og desse tolkingane vil pregast av intervjuar si eiga førforståing. Difor er det viktig at forskar er bevisst eiga førforståing, slik at den i minst mogleg grad er med å påverkar gjennomføring av intervju og tolkinga av resultata. Mange år i grunnskulen og vidaregåande skule, ein treårig bachelorgrad i idrett, friluftsliv og helse samt deltaking i ulike idrettslag har vore med på å forma mi førforståing knytta til kroppsøvingsfaget. Eg har lest mykje kring temaet, og når det kjem til fagfornyinga trur eg at skulane har satt av lite tid til dette i kroppsøvingsfaget, og eg mistenker at kroppsøvingslærarane ikkje har gjort store endringar i praktiseringa av faget sitt etter Kunnskapsløftet 2020 slo i kraft. Då eg innehar ei førforståing om at kroppsøvingsfaget i barneskulen vert nedprioritert, ynskja eg å studere studera dette djupare. Til tross eiga førforståing, er det mogleg å undersøkje eit fenomen uavhengig av førforståing så lenge ein er medviten om sine fordomar. Klarer ein det, vil moglegheita for å forstå og fortolke informantane si livsverd slik dei faktisk erfarer den, realiserast (Tjora, 2012).

#### **4.7 Utfordringa og svake sider**

Det vil alltid vere utfordringar og svake sider ved ein kvalitativ studie. Videre vil eg gjere greie for nokre moglege feilkjelder som kan ha tyding for denne studien. I tillegg vil eg vise til relevante omgrep som seier noko om studiens kvalitet.

##### **4.7.1 Moglege feilkjelder**

Når forskar driv med feltarbeid i eigen kultur kan ein mogleg feilkjelde vere at forskaren ikkje klarar å halde seg objektiv på feltet ved at tidlegare erfaringar og førforståing spelar inn. Spesielt kan dette visast igjen i det strukturerte utvalet av kroppsøvingslærarar i denne oppgåva. Då forskar innehar ei førforståing om at dei fleste som undervis i faget på barneskulen ikkje har utdanning i faget ville det vore naturleg å inneha eit ynskje om at dette samsvarer med utvalet. Men forskar må kontinuerleg reflektere over eigen åtferd gjennom feltarbeidet, då hensikta er å finne ut korleis faget faktisk blir forvalta i barneskulen (Wadel & Fuglestad, 2014). På bakgrunn av det består utvalet av tre lærarar som har utdanning i faget, og to som ikkje har det.

Ei anna feilkjelde som kan ha påverka det strategiske utvalet er forskars kjennskap og relasjon til to av informantane. Denne relasjonen kan ha påverka deira slutning om å stille til intervju, i tillegg til at dei under sjølve intervjuet kan ha fortalt det forskar ynskja svar på framfør det dei



eigentleg meiner, såkalla «yeah-saying» (Thagaard, 2018a). I sjølve intervjukontekstane kan det ha oppstått misforståingar mellom forskar og kroppsøvingslærer, til dømes ved at forskar oppfattar og tolka den nonverbale og den verbale kommunikasjonen annleis enn det som var tenkt av informanten (Thagaard, 2018a). Det kan ha av tyding dersom fleire av fråsegna frå informantane blir tolka annleis av meg, enn det dei eigentleg meiner sjølv.

#### **4.7.2 Truverdigheit, overføringsverdi, pålitelegheit og bekreftbarheit**

Det er fleire omgrep som bør vektleggjast når ein skal måle kvaliteten til eit forskingsprosjekt. Reliabilitet handlar i stor grad om forskingsresultatet sin konsistens og truverd samt moglegheita for å kunne reprodusere forskinga med omtrent same resultat (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). For å styrke reliabiliteten kan forskar detaljert beskrive forskingsstrategien og analyseprosessen, slik at forskingsprosessen verkar gjennomsiiktig (Silverman, 2014). Noble og Smith (2015) stiller seg derimot kritisk til omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning, og stillar seg bak Guba og Lincoln (1994) som heller nyttar omgrepa truverdigheit, overføringsverdi, pålitelegheit og bekreftbarheit.

For å styrke pålitelegheita var det naudsynt at forskar er open og detaljert om gjennomføringa av forskingsprosessen (Johannessen et al., 2010). For å styrke pålitelegheita for denne studien er framgangsmåten gjort greie for i metodekapittelet. I tillegg presentera eg primærdata i resultatdelen, slik at lesaren kan sjå kva data forskar baserar sine konklusjonar på. Slik vil studien bli meir gjennomsiiktig (Seale, 1999). I intervjuet kan forskar innverke på informanten sine svar ved å stille ledande spørsmål, noko som er med på å påverke pålitelegheita til forskaren. På bakgrunn av dette var eg observant på dette i eiga forskningssituasjon, og hadde fokus på å stille opne spørsmål slik at informantane kunne respondere fritt og upåverka av forskar.

For at studien skal vere truverdig må metode og resultat reflektere studiens føremål, noko som skal vere gjennomgåande i heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å auke truverdigheita er det viktig å synleggjere hensikta med studien, konteksten og kven utvalet består av. For å leggje grunnlaget for god data må ein i tillegg ha tilstrekkeleg med tid ute i feltet (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). For å sikre at intervjuguiden reflekterte studiens føremål blei det gjennomført pilotintervju i forkant av datainnsamlinga. Etter 5 intervju vart det tilstrekkeleg med data, men det skal nemnast at ein ikkje kan sjå bort frå at informantane kunne gitt meir detaljerte svar.

## 5 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil eg presentere resultatene samstundes som dei fortløpande vert diskutert i lys av relevant teori. Det er lagt vekt på at heilskapen i datamaterialet skal kome fram, og at både likskap og ulikskap mellom informantane er teke med i presentasjonen. Målet har vore å sitje att med eit datamateriale som kan svare på undersøkingsproblemet, etter å ha redusert datamateriale til sin essens:

*«Korleis forvaltar kroppsøvlingslærarar (1-7.trinn)faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?»*

Under analyseprosessen, som vist til i metodekapittelet, danna eg tre hovudkategoriar som var av tyding for mi problemstilling. Desse er: legitimering, kroppsøving i barneskulen og fagfornyinga. Under kvar av desse vil det igjen vere underkategoriar, og eg vil etter kvar av desse leggje fram funn, tolking og diskusjon. Eg har valt å diskutere fortløpande for å oppretthalde struktur og oversikt.

### 5.1 Presentasjon av informantane

Fyrst ein presentasjon av informantane og skulane. Alle informantane kjem frå ulike barneskular spreidd i fylka Rogaland og Vestland. Lærarane er jamt fordelt over dei ulike trinna. Informantane som er med i undersøkingsproblemet har alle ulik utdanning, for å eventuelt kunne avdekkje ein forskjell i korleis dei forvalta faget. Informantgruppa består av 3 kvinner og 2 menn. Nedanfor kjem ein presentasjon av informantane si utdanning, med fiktive namn for å ivareta anonymiteten til dei utvalde.

**Informant 1** «Ole»: Grunnskulelærer (1-7.trinn) med 60 studiepoeng i kroppsøving. Arbeidserfaring: 10 år.

**Informant 2** «Anne»: Grunnskulelærer (1-7. trinn). Arbeidserfaring: 3 år.

**Informant 3** «Holger»: Grunnskulelærer (1-7.trinn) med mastergrad i IKT. Arbeidserfaring: 3 år.

**Informant 4** «Turi»: Bachelor i idrett, eitt år med friluftsliv og eitt med PPU. Arbeidserfaring: 4 år.

**Informant 5** «Vilde»: Master i kroppsøving og idrettsvitskap. Arbeidserfaring: 3år.

Utvalet av informantar prøvar å vere så representativt for kven som undervis i kroppsøving som mogleg. Som nemnt tidlegare visar statistikken at halvparten av kroppsøvlingslærarar på

barneskulen har utdanning i faget (Statistisk sentralbyrå, 2019) . I denne oppgåva finn ein tre kroppsøvlingslærarar som alle har ei form for relevant utdanning innan kroppsøving, og to som ikkje har i det heile tatt. Under rekrutteringa av informantar, var det fyrst og fremst vanskeleg å finne kroppsøvlingslærarar i barneskulen som hadde den formelle utdanninga på plass. Vilde har rein kroppsøvlingsutdanning, Turi har utdanning innan idrett medan Ole har årsstudium i kroppsøving. Ingen av desse tre jobbar 100 % med kroppsøving i skulen dei arbeidar på. Det var derimot ikkje vanskeleg å finne kroppsøvlingslærarar i barneskulen som underviste utan formell utdanning i faget, men her var utfordringa å få dei til å ynskje å stille til intervju. Til slutt enda eg opp med to informantar som undervis i faget, utan utdanning innan kroppsøving.

## **5.2 Legitimering**

Under denne kategorien er målet å forstå korleis kroppsøvlingslærarane *oppfattar* læreplanen (Goodlad, 1979). Det vil vere ein samanheng mellom korleis læraren oppfatta læreplanen, som no vert presentert, og lærarens *iverksette* læreplan som kjem i neste kategori. Dei begge er relevant for å finne ut korleis kroppsøvlingslæraren forvaltar faget. Datamaterialet visar at det er variasjon i kroppsøvlingslærarane sine oppfatningar om kroppsøvlingsfaget sin legitimitet. Nedanfor vil eg presentere 4 kategoriar som representerer informantgruppa sin forståing om kvifor vi har faget i skulen. Fortløpande vil resultat bli diskutert opp i mot relevant teori.

### **5.2.1 Læring**

Ut i frå informantane sine utsegn kan det verke som om det er ein uvissheit i kva den formelle læreplanen seier elevane skal lære i faget. Alle dei fem informantane meiner faget er viktig å ha i skulen, men grunngjevingane om kvifor faget er viktig, er ulike. Det er stor variasjon i korleis dei oppfattar læreplanen, kor ein har Holger som seier: «Det er jo akkurat som, holdt eg på å seie friminutt, men sånn avbrekk frå teoritung skulekvardag», til Vilde som seier: «Ein skal jo forhåpentlegvis lære det å vere gode med kvarandre, at ein kan skjønne det at ja, vi er forskjellige men vi treng kvarandre! Vi er alle gode på noko!». For at faget skal få ein styrka posisjon i skulen, må faget ha lærarar som er bevisste på korleis og kvifor dei undervis i faget (Arnold, 1979).

For at kroppsøvlingslærarane skal vite kvifor og korleis dei skal undervise i kroppsøving, er det ein føresetnad at skulen dei arbeidar på har ein praksis som samsvarar med heile læreplanverket, og ikkje minst at dei har ei leiing som legg til rette for lærarane sin læring og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut i frå sitata til informantane ser det ikkje ut som utviklingsarbeid i kroppsøvingsfaget vert prioritert. Anne fortel: «Det har ikkje vore eit fag som har vore prioritert.. Eg huskar ikkje sist vi hadde eit fagseksjonsmøte i kroppsøving ein gong..». Same problemet er det på skulen til Holger: «Frå eg starta som kroppsøvingslærer trur eg vi har hatt to eller tre samtalar etter initiativ frå meg, då eg følte eg ikkje hadde peiling». Det er tydeleg at å sjå at faget ikkje vert prioritert hos skuleleiinga, noko som kan stamme i frå at leiinga ikkje ser på faget som eit læringsfag på lik linje med andre fag (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Ettersom skuleleiinga ikkje avsett tid til arbeid med faget, er det heller ikkje overraskande at det er så sprikande variasjon i kroppsøvingslærarane sin oppfatta læreplan. I kategoriane nedanfor vil dei ulike diskursane som veks fram gjennom utsegn frå informantane bli presentert.

### 5.2.2 Helsediskurs

Læring *gjennom* rørsle er dimensjonen som oftast blir assosiert med kroppsøving (Arnold, 1979; Ommundsen, 2013), noko som samsvarar med funn i frå denne undersøkinga. Når informantane grunngjev kva faget kan bidra med både i skulen og livet generelt, svarar Anne: «Eg tenkjer dei lærer om *helse*. Det er jo viktig for heile livet. Det å vere i aktivitet og ikkje bere sitje i ro.. Det å ha eit sundt liv og eit sundt forhold til eige kropp!». Ut i frå hennar utsegn verkar det som ho legitimer faget ut i frå ein helsediskurs. Som følger av aukande livsstilssjukdomar og inaktivitet (Helsedirektoratet, 2016), kan det verke som at fleire av kroppsøvingslærarane tar på seg ansvaret for å auke elevanes kunnskap om fysisk aktivitet og generelt auke tida dei er i fysisk aktivitet (Webb et al., 2008), noko som samsvarar med funn i denne studien. Dette kjem fram i Holger sitt under spørjemål kva han ynskjer elevane hans skal lære i faget: «Viss eleven har fått pusha kroppen sin, føler eg han er meir rusta til å ta vare på eigen kropp. Og det er jo eit større og større problem dette med *folkehelse*». Sitatet indikerer at informantane ikkje er oppteken av sjølve aktiviteten og læringa i faget, men målet er heller ein størst mogleg helsegevinst for eleven.

Ommundsen (2008) seier at lærarar som vert styrt av ein helsediskurs er oppteken av at det er helse i kvar sveittedråpe. Ein liknande tankegong kjem fram i sitat frå Ole: «Mest mogleg folk i aktivitet heile tida. Ikkje gje rom for at dei kan snike seg unna. Det skjer ofte om ein ikkje vel riktige aktiviteter...». Også informanten Turi er oppteken av at elevane skal vere i så mykje rørsle som mogleg: «Etter spilldelen avslutta vi faktisk med stikkballe, for å få ut det siste». Å 'få ut det siste' kan igjen indikere at det er ikkje sjølve læringa i faget som er viktig, men heller å oppnå dei instrumentelle avkastningane kroppsleg rørsle kan gje (Moe & Standal, 2013).

At fleirtalet av informantane vektlegg helse som ein viktig del av fagets legitimering var ikkje uventa, og det korrespondera med tidlegare forskning (Aasland, 2019; Larsson & Nyberg, 2017; Quennerstedt, 2006). Fleire av utsegna indikerer at det er helseeffekten undervisninga gjer som er fokuset til kroppsøvingslærarane. Men då kroppsøving berre utgjer 2% av barnets vakne tid (Green, 2010), vil ikkje innsatsen barnet utøver i kroppsøving har nemneverdig effekt på deira helse. Det som derimot kan vere med å bidra til elevens helse, er om eit av hovudføremåla til faget, livslang rørsleglede, blir oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det kan fremje ein indre motivasjon for å halde seg aktiv, livet ut. Aasland et al. (2017) meiner at ein helsediskurs i faget fremjar i staden ytre motiverte elevar, som held seg aktive ut i frå plikt, i staden for ei indre drivkraft. Slik informantane i denne undersøkinga står fram, kan det tyde på at dei legitimer faget hovudsakleg ut frå ein helsediskurs. Truleg er ikkje det særleg gunstig for faget, då det allereie verkar å bli nedprioritert i barneskulen, og i følgje fagpersonar står faget i ein reell fare for å falle ut som læreplanfesta skulefag dersom ein held fram med å legitimere faget gjennom helsediskursen (Arnold, 1988; Ommundsen, 2013). Informantane er einige om at det ikkje er eit gunstig utfall, men det er ikkje læringsutbytte dei er bekymra for, det er helsa dei uroar seg for, Ole: «Altså *ungane er ikkje i kjempe form*, så om faget skulle falla vekk hadde det vore krise».

Dersom faget skal bli verdsett på lik linje med andre læringsfag i skulen, må difor kroppsøvingslæraren ta steget ut av helsediskursen, og sjå på kva målsettingane for faget eigentleg er. Kroppsøvingslærarane som legitimere faget hovudsakleg gjennom ein helsediskurs, vil truleg ikkje ta utgangspunkt i det tenkjande og problemløysande mennesket som ein ynskjer elevane skal lære å vere. Det blir lagt vekt på i både den generelle delen av læreplanen og i læreplanen til kroppsøvingfaget som eit av hovudmålsettingane til faget (Aasland, 2019). Det vil igjen påpeike at kroppsøvingslærarane som legg til rette undervisninga for at elevane skal jobbe hardt eller bli sveitt, noko det ser ut som at fleire av informantane gjer, ikkje klarer å realiserer læreplanen i kroppsøving sin eigentlege hensikt (Dale, 1989).

### **5.2.3 Idrettsdiskurs**

Funn frå undersøking gjort av Moen et al. (2018) viser at kroppsøvingfaget er i stor grad av prega av lagidrettar, og Hunter (2004) peiker på at elevane sidestiller kroppsøvingfaget med idrett. I denne undersøkinga var det særskild ein av informantane som kan tolkast å inneha ein idrettsdiskurs i faget, Turi: «Eg håper at dei har lært litt om *ulike type idrettar*, at dei har vore

innom ein del ting. At dei veit kva *fairplay* er, og grunnleggande ferdigheiter. At dei klarer å ta i mot ein ball, kaste ein ball». Turi er ein av dei informantane som har flest studiepoeng bunden til kroppsøvingfaget, og er samstundes den av informantane som visar sterkast tendensar til å ha ein idrettsdiskurs i faget. I denne undersøkinga er det kroppsøvingslærarane som har formell kompetanse i faget som ser ut til å vere prega av ein idrettsdiskurs. Det samsvarar med Moen (2011) som seier at dei som vel å utdanne seg til å bli kroppsøvingslærarar som regel var gode som elevar sjølv. Ein kan tru at Turi sjølv trivst med idrett, og at ho ut i frå eigen idrettsleg kompetanse vel aktivitetsinnhold (Gurholt & Steinsholt, 2010). Kroppsøvingslærarar som er prega av idrettsdiskurs, slik det i denne studien ser ut som at Turi er, verkar å fokusere på idrettslege ferdigheitar framfor målsettingar som omhandlar danning, som eksempelvis å utvikle elevens evne til refleksjon (Kjerland, 2015).

Idrettsdiskursen har kjenneteikn frå Arnold (1979) sin dimensjon læring *om* rørsle, som seier noko om kva teori som finnast i faget. Det verkar som Turi vektlegg denne læringsdimensjonen i faget, noko som igjen er bekreftar at ho vert styrt av ein idrettsdiskurs: «Kunne nok hatt meir teori.. Så blir det jo naturleg når du lærer noko i gymmen at ein snakker om det, for eksempel når du lærer fairplay og du lærer teknikker i ulike idretter». Nokre av utsegna frå Turi er i tråd med læreplanens føremål, som til dømes seier eleven skal ha grunnleggjande kunnskap om ulike rørsleformar og rørslekultar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Men likevel er det viktig å understreke at kroppsøving skal vere for alle, ikkje berre for elevane som allereie har erfaring frå organisert idrett (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

#### **5.2.4 Dannelsingsdiskurs**

Det er ikkje alle informantane som legitimerer faget hovudsakleg gjennom dimensjonen læring *gjennom* rørsle. Informanten Vilde, verkar som ho vektlegg dimensjonen «*læring i rørsle*», som jo er kroppsøvingfagets primære legitimering (Aaring & Sandell, 2019; Arnold, 1979; Ommundsen, 2013). Vilde seiar:

«Eg meiner at ein grunn til at faget er viktig er jo dette at ein er saman! Ein kan setje saman den raraste gruppa som ikkje er med kvarandre ellers, og som er veldig ulik. Men så med ein gong dei blir satt saman til ei oppgåve om å løyse eit felles mål, er det så fint å sjå det som skjer mellom dei”

Ho ynskjer å leggje opp undervisninga slik at elevane lærer å samarbeide til tross for ulikheitar, og at dei lærar å setje pris på mangfaldet, og heller sjå verdien av dei ulikskapane som finst. Informantane nemnar somme gonger eigenskapar som dei ynskjer elevane skal tilnærma seg

om har ein allmenndannande verdi, eksempelvis: «(..)eg tenkjer òg sosialt, dei skal jo fungere saman med andre» og «(..)vi prøvar å jobbe med samarbeid og at dei skal ha god innsats». Informantane i studien trekk fram eigenskapar som samarbeid, respekt og fellesskap, noko som er viktige erfaringar og dugleikar som eleven vil få bruk for seinare i livet.

Innhaldet i faget skal gjenspegle føremålet til faget (Redelius et al., 2015). Ein viktig grunnstein i dimensjonen læring i rørsle og eit av hovudmålet til faget, er livslang rørsleglede (Lyngstad, 2010). Vilde, som visar gjennom fleire av utsegna at ho har kjennskap om føremålet til faget, understrekjer at livslang rørsleglede bør vere eit viktig mål for skulen. Ho seier vidare: «(..)For at det skal skje, må dei få moglegheita til å prøve ut mange forskjellige aktivitetar, og ikkje minst meistre det!» Vidare fortel ho at ein føresetnad for det er at ein ikkje berre har dei klassiske lagidrettane, men at ein tørr å tenkje nytt! Ho nemnar mellom anna parkour, skateboard og klatring som alternative aktivitetar. Det vitnar om at informanten følgjer oppfordringa som er gjeven til kroppsøvingslæraren, nemleg at idretten skal få mindre plass, og målsetting og metodeval må tenkjast nøye gjennom (Vinje et al., 2021). Ole på den andre sida kjem med fråsegna:

«(..) Elevane har eit inntrykk av kva kroppsøving er, og då må ein passe på å ikkje drepe deira inntrykk av faget heilt, folk himler med augene om ein skal ha dans, og endå meir skal ein ha turn.. *Eg ser jo det at nokon ting er ikkje hensiktsmessig å bruke mykje tid på sjølv om du ser gleden for nokon.. For då øydeleggjer du timen for mange fleire.* Det er derfor eg er glad dei har gått vekk i frå påtvugne idretter.. Det står f.eks ikkje at eg må bruke så og så mange timer på å lære turnelementer.. Det syns eg er fint..»

Elevar som himlar med augene når ein skal ha dans og turn. Kven er desse elevane? Er det gutar? Jenter? Er dei idrettsterke? Uavhengig av kven desse er, verkar det på Ole som at elevane som ikkje likar dans og turn får vilja si når det kjem til innhald i undervisninga. Ut frå sitatet kan det sjå ut som om Ole vel å prioritere at desse elevane trivst i faget, framfor å leggje til rette for eit fag kor alle kan trivast. Det bekreftar noko av det kroppsøvingsfaget har blitt kritisert for tidlegare, nemleg at det er eit fag for dei idrettssterke elevane (Säfvenbom et al., 2015). 'Difor er eg glad dei har gått vekk frå påtvinge idrettar' får ein i tillegg til å undre om Ole eigentleg kjenner til grunngjevinga for at *idrettsaktivitet* har blitt dyssa ned i den nye læreplanen. Ved å avstå frå alternative rørsleaktiviteter kan det vere at fleire av elevane hans ikkje får same moglegheit til livslang rørsleglede som resten av klassen, som jo er ein viktig del av danningdiskursen i faget (Gurholt & Steinsholt, 2010). Ein føresetnad for at elevane til Ole skal kunne oppleve livslang rørsleglede, er at dei får erfare positive kjensler med det å vere i

rørsle i ulike aktivitetar. Alternative rørsleaktivitetar som dans og turn kan som han sjølv seier, vere til glede for nokon. Dersom desse elevane fekk sjansen til å oppleve ei glede og meistring i aktivitetane, ville det vore ein viktig føresetnad både for deira trivsel i faget, for å ikkje gløyme læring (Jagtøien & Hansen, 2000). I tillegg kan rørsleaktivitetar som turn og dans vere ein viktig bidragsytar også når det kjem til å utvikle elevane sine fysiske-motoriske ferdigheiter, som jo er ein viktig del av barn og unge si allmenndanning (Ommundsen, 2013).

### **5.2.5 Oppsummering**

Som Ommundsen (2008) seier: riktig legitimering av kroppsøvingfaget er heilt essensielt for å kvalitetssikre fagets føremål. Det er tydelege funn på at informantane sin oppfatta læreplan står fram ulikt. Utsegna til informantane kan indikerer at fleirtalet vert styrt av ein helsediskurs i faget. Det er ikkje læringa i faget som står fram som viktig, men heller nytteverdien av kroppsleg rørsle. Særskild informantane utan formell utdanning i kroppsøving legitimer faget ut i frå helsediskurs, medan informanten med formell utdanning legitimer faget primært gjennom idrettsdiskurs. Ut i frå fleire av utsegna til informantane i studien, kan sjå ut som at fleirtalet av informantane, uavhengig av utdanning i faget, visar i liten grad kjennskap til føremålet som omhandlar allmenndanning i faget, eksemplifisert gjennom Ole sitt utsegn om tilrettelegging for livslang rørsleglede. Det kan tyde på at læreplanens overordna målsetting i kroppsøving ikkje har vore lest og arbeida med, og truleg heller ikkje diskutert i fellesskap. Datamaterialet inneheld eit fåtal utsegn som kan bære preg av dannelsesdiskursen. Det er berre ei av informantane kjem med utsegn som kan tolkast dit hen at ho legitimer faget primært gjennom ein dannelsesdiskurs i faget.

Sjølv om informantane nemnar kvalitetar med kroppsøving som kan ha ei allmenndannande verdi, brukar informantane sjeldan faguttrykk når dei snakkar om faget. Borgen og Engelsrud (2020) spesifiserer at eit velutvikla fagspråk er avgjerande når det kjem til arbeid med kroppsøvingfaget. Eksempelvis nemnar Vilde viktige verdiar kroppsøvingfaget kan bidra med, men omgrep som kroppsleg læring, som jo er eit av kjerneelementa i fagets allmenndannande verdi og læreplanen generelt (Ommundsen, 2013), blir aldri nemnt. Det gjeld ikkje berre Vilde, men òg dei andre informantane med liknande bakgrunn. Dette er omgrep som truleg har vore relevant under utdanninga i faget. Då det verkar som faget ikkje vert diskutert i særleg grad på institusjonsnivå, har heller ikkje kroppsøvingslærarane faglege samtalar i fellesskap kor ein kunne få diskutert og nytta dei ulike omgrepa som er relevant i faget. Det kan



verke som om lærarane ikkje blir inspirerte til fagutvikling på skulane dei arbeider på, noko som kan vere ein mogleg årsak til kvifor tilnærma null faguttrykk blir nemnt i intervju.

Etter å ha avdekkja at det er lite arbeid i faget på institusjonsnivå (Goodlad, 1979), er det ikkje overraskande at det er stor variasjon i oppfatningar informantane har av faget. Det vil vere ei stor utfordring i faget dersom kroppsøvlingslærarane og ikkje minst skuleleiinga held fram med å legitimere faget gjennom ein snever helsediskurs (Ommundsen, 2008). Då utdanninga i faget har gått frå å vere 3-årig til å bli 5-årig, bør det signalisere fagets verdi og læringsutbytte til skuleleiinga (Standal et al., 2020). Standal et al. (2020) hevdar at det vil vere meningslaust å utdanne og tilsetje lærarar med mastergrad dersom fagets hensikt skal reduserast til rekreasjon, og slike tankegongar som til dømes Holger kjem med: at det skal vere som eit «friminutt» for elevane.

Det som er interessant med desse resultatane av deira oppfatta læreplan er at alle informantane er relativt nyutdanna (fleirtalet har 3-4 års arbeidserfaring), og i teorien skulle dei sitje med den nyaste kunnskapen om kroppsøvlingsfaget, i alle fall dei som har den formelle utdanninga på plass. Dei skulle ha vore «up to date» særskild når det gjeld utfordringane faget har når det kjem til legitimeringsdebatten (Ommundsen, 2008). Deira utsegn derimot peikar mot helse- og idrettsdiskursen, noko som fører til at ein kan tenkje dei ikkje innehar kunnskap om kva faget er, og korleis ein forvaltar det i tråd med læreplanen.

Men kva er det som gjer at kroppsøvlingslærarane verkar å ikkje vere oppdatert på kroppsøvlingsfagets føremål? I følgje Moen (2011) er det låge krav til kroppsøvlingsfagleg refleksjon og fordjuping i lærarutdanninga. I tillegg er det fleire studentar som meiner at det å lære å undervise i faget eigentleg dreia seg om å lære å instruere i typiske idrettsdugleikar. Kven dei får som øvlingslærer er også av tyding. Er øvlingslæraren oppdatert i faget, eller er han eller ho oppteken av å undervise studentane innan same praksisen dei sjølv held på med (Moe & Standal, 2013)? Også kva type utdanning innan kroppsøving dei har kan ha tyding for korleis dei oppfatta læreplanen. Nokre studentar vel å ta ein rein idrettsutdanning, gjerne med spesialisering i ein idrett dei er oppteken av. Her vil det ikkje vere noko krav om fagdidaktikk. Då det ikkje kryr av slike jobbar i Noreg, vel ofte fleire av dei å vidareutdanne seg til lærar. Då må dei ta eit årsstudium i praktisk pedagogisk pedagogikk (PPU). Eit døme på det kan vere Turi. Ho har ein bachelor i idrett, og eit årsstudium i PPU som gjer ho undervisningskompetanse. Vilde med mastergrad i idrettsvitskap og kroppsøving, har ein anna

veg inn i kroppsøvingssyrket. Det kan føre til to kroppsøvingslærarar som både presenter og praktiser faget ulikt ute i skulane, noko deira utsegn i denne studien kan vere med på å bekrefte. Turi som tok bachelor i idrett, hadde moglegvis ei førforståing om at kroppsøving er eit idrettsdominert fag. Då er det ikkje sikkert at året med PPU har stilt høge nok krav til Turi sin refleksjon i kroppsøvingsfaget. Slik ein kan tolke Turi, verkar ho framleis styrt av ein idrettsdiskurs i faget.

Etter å ha fått eit innblikk i kroppsøvingslærarane sin oppfatta læreplan, og korleis dei legitimer faget, vil eg i neste kategori sjå nærare på deira iverksette læreplan, altså utøvinga av kroppsøving i barneskulen.

### **5.3 Kroppsøving i barneskulen**

I førre delkapittel var målet å forstå korleis kroppsøvingslærarane oppfatta læreplanen i kroppsøving. I dette kapittelet skal eg no sjå på kva som faktisk skjer i undervisninga, altså informantane sin iverksette læreplan. Samfunnet brukar store summar på at elevane skal få ei god opplæring i kroppsøving, noko som tilseier at det ligg forventningar til grunn om at det skal vere undervisning av høg kvalitet (Vinje et al., 2021). Barneskulen er elevens fyrste møte med faget, og for å leggje grunnlaget for ein heilskapleg utvikling er det viktig at elevane får ei god oppleving av faget frå starten av (Klafki, 2001). For å leggje til rette for gode opplevingar i faget, er det naudsynt at faget vert forvalta av lærarar som innehar kompetanse til å sikre høg kvalitet i kroppsøving (Trudeau & Shephard, 2005). Men korleis er eigentleg kvaliteten på undervisninga i barneskulen, slik informantane i denne studien ser det?

Uavhengig om dei har formell studiekompetanse i faget eller ei, etterspør alle fem kvalitet i faget. Holger seier: "Ein kan ikkje dømme gym ut ifrå resultata faget får, når det er så mykje dårleg undervisning i faget der ute". Han og dei fire andre informantane er alle sameinte om at for å auke kvaliteten i faget, må læraren som har ansvaret for faget ha kompetansen som trengs. Vilde fortel om kollegaer som mistrivst med å undervise i faget: "Eg opplev på kontoret at mine kollegaer ikkje er glade i å undervise i faget, og at dei gruar seg i forkant av undervisninga". Og for Holger sjølv, som ikkje har utdanning i faget, kan det tolkast som om han syns kroppsøvingsfaget er eit utfordrande fag å ha: "For sånne som meg som ikkje har så mykje kroppsøvingserfaring, hadde det nok vore lettare om det var fokus på idrett.. Viss faget heit idrett. Kroppsøving syns eg er meir krevande". Morgan (2008) gjorde liknande funn om at

lærarane som undervis i faget utan den formelle kompetansen, ynskjer at det heller var kvalifiserte lærarar som tok hand om faget.

Vilde sin tale er klar: ”Min preach er jo at skulane skal ansette 100% kroppsøvlingslærarar som har hovudansvaret på skulen. Då vil ein få vist kor bra og viktig faktisk faget er!” Eit oppfølgingsspørsmål til dette etter å ha fått ein innblikk i kroppsøvlingslæraranes oppfatta læreplan, er om dei faglærte klarer å få vist kor bra faget er for alle, og kva dei meiner er det ”viktige” i faget. Uavhengig om dei har utdanning i faget eller ei, heng framleis helsediskursen og idrettsdiskursen over dei. Når læreplanen ikkje vert diskutert på institusjonsnivå, noko tidlegare utsegn bekreftar, vil det resultere i at deira oppfatta og iverksatte læreplan framstår ulikt på undervisningsnivå. Holger føler seg aleine i faget: ”Det oppleves litt som å famle i blinde, då eg føler det ikkje er mykje læreverk å støtte seg til”. Når skuleleiinga ikkje vel å prioritere å tilsetje utdanna kroppsøvlingslærarar, er det viktig at dei som likevel får ansvaret for faget får den opplæringa og hjelpa dei måtte trenge for å kvalitetsikre faget, noko Ole seiar seg enig i: ”Skulen må vere flinke å *organisere arbeid rundt faget*, og du er nødt til å la dei med kompetanse få snakke med dei som undervis i faget som ikkje har det”. I overordna del står det at leiinga skal sørge for at alle tilsetje får nytte sine sterke sider, oppleve meistring og sjølvutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når skuleleiinga set lærarar som ikkje trivst med faget til å undervise i det, legg dei ikkje til rette for at læraren verken får brukt sine sterke sider, eller oppleve meistring. Då det heller ikkje vert avsett tid fagseksjonsmøter og refleksjonar rundt faget, er det lite truleg at læraren opplev sjølvutvikling.

### **5.3.1 Utøving av kroppsøving i barneskulen**

Den *oppfatta* læreplanen heng tett saman med lærarens *iverksatte* læreplan (Goodlad, 1979). I denne delen av kapittelet er hensikta å finne ut korleis lærarane planlegg undervisninga ut i frå den formelle læreplanen, og korleis dei vanlegvis legg opp undervisninga.

Fleire av kroppsøvlingslærarane sine beskrivingar av eigne undervisningstimar står fram som tradisjonelle, kor læraren stort sett instruerer. Turi beskriv eit undervisningsopplegg som kan likne meir på idrettsundervisning enn kroppsøving: «Så begynte vi med volleyball, går gjennom hovedslaga, fingerslag, baggerslag og prøvde oss litt på serve. Så gjekk vi to og to, så til spill”. At undervisningsmetodane står fram som tradisjonelle, samsvarar med funn frå Moen et al. (2018). Dei avdekkja i tillegg at elevane ynskja i større grad varierte læringsmetodar og at

innhaldet ikkje er like prega av idrettsaktivitetar som det har vore til no. Vilde er den informanten som skil seg mest ut i frå resten: «Det er ikkje berre å ha desse klassiske lagidrettane som fotball og volleyball, sirkeltrening og kanonball. Men at dei faktisk får teste ut alternativebevegelser! Parkour, skateboard, klatring.. Tenke nytt!». Ved å leggje opp til eit variert innhald, med alternative rørsleaktivitetar vil ein i større grad kunne oppnå eit meir inkluderande kroppsovingsfag (Standal, 2015a). Når ein nyttar seg av andre aktivitetar enn dei klassisk lagidrettane, vil elevane vere meir likestilte. Etter fagfornyninga i 2020 slo i kraft, skal faget vere mindre idrettsretta og leggje meir vekt på andre rørsleaktivitetar, leik og øvingar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På bakgrunn av korleis informantane skildrar deira undervisningsøkter, kan det verke som om Vilde klarar i større grad å realisere den formelle læreplanen enn det Turi gjer. Det samsvarar også med deira oppfatta læreplan, kor Turi verkar prega av idrettsdiskursen medan Vilde hovudsakleg legitimer faget ut i frå danningdiskurs.

Når informantane beskriv undervisningstimane deira, sit ein att med inntrykket av at det er aktiviteten som står i sentrum, og ikkje kva eleven skal lære. Dei skal beskrive ein time frå start til slutt og Anne fortel: «Vi starter som regel med ein enkel lek kor dei får varme litt opp. Når vi er ferdig med det kjem ein hovudleik som varar litt lengre. Kanskje på slutten har vi stikkball eller kanonball». Laxdal (2020) seier at det er ikkje utan grunn at kroppsoving har rykte som eit aktivitetfag i staden for eit læringsfag. Resultata frå denne oppgåva liknar på funn gjort av Laxdal (2020) og Moen et al. (2018) kor undervisninga dreiar seg meir om rekreasjon og å «gjennomføre» aktivitetar enn kva elevane faktisk skal lære i faget.

Vilde er einaste av informantane som seier noko om samtalene dei har før, undervegs og etter økta:

«Eg er oppteken av at elevane skal vite kva kroppsovingsfaget er for noko, kva dei skal lære og kvifor vi har det, og kva dei blir vurdert i! Etter økta er gjennomført høyrer eg alltid med dei korleis det syns dei syns det var, og kva dei har lært».

Ho verkar bevisst på at elevane sjølv skal reflektere over det dei gjer i løpet av økta. Ole derimot, er kritisk til elevanes evne til refleksjon: «Eg er gjerne litt dum i tankegangen der at eg trur ikkje dei er modne nok til å reflektere over det..» Refleksjon spelar ei viktig rolle i den nye læreplanen, kor verbet reflekter er i fem av kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Refleksjon spelar ein viktig rolle i læringa til eleven, og (Standal, 2019) seier at det er vesentleg å leggje opp til aktivitetar som gjer at elevane reflekter samstundes med at dei er i

rørsle. Det kan sjå ut som det berre er ei av fem informantar som legg opp til refleksjon i denne undersøkinga, noko som igjen bekreftar Aasland et al. (2017) sitt utsegn om at kroppsøvlingslæraren ikkje tar utgangspunkt i det tenkjande og problemløysande mennesket som jo er ein stor del av læreplanen både generelt og i kroppsøvlingsfaget.

Ein anna viktig faktor for elevanes læringsutbytte er ein god vurderingspraksis. Dei ufaglærte i faget opplev det å undervise i kroppsøving som «å famle i blinde». Då er det heller ikkje overraskande at dei opplev vurderingspraksisen i faget som utfordrande. Anne seier: «Der er eg dårleg du.. Det er ikkje noko eg har lagt vekt på... Eg syns det er sinnsykt vanskeleg. Altså eg klarer jo å sjå litt koordinasjon ein gong men.». Turi, på lik linje som Ole, stil spørsmål til elevanes modnad i barneskulen: «Eg er jo ikkje den beste å lage kriterier.. Mykje fordi dei er på barneskulen.. Det blir meir tilbakemeldingar f.eks. når dei har turn at eg vil dei skal meistre framover rulle osv.». Igjen ser ein i måten Turi gjennomfør vurderingspraksisen sin, at ho er styrt av ein idrettsdiskurs. Vurderingspraksisen har læring som mål, noko som igjen kan tyde på at ikkje læring er det som vert fokusert på i undervisninga, noko som samsvarar med funn i frå undersøkingar gjennomført av Leirhaug og Annerstedt (2016) og López-Pastor et al. (2013). Dei hevdar at det er ei manglande forståing for at kroppsøving i skulen skal omhandle elevares læring, og at det eleven har lært er det som skal vere i sentrum for vurderinga til eleven. Når det ikkje har vore felles utarbeiding av vurderingskriterier på institusjonsnivå, er det heller ikkje rart at vurderingspraksisen er slik den står fram i denne undersøkinga, særskild for dei som ikkje har undervisning i faget.

### 5.3.2 Oppsummering

Så langt i oppgåva er det presentert korleis kroppsøving blir forvalta i barneskulen gjennom å studere informantane sin oppfatta- og iverksette læreplan. Det vert observert ein samanheng mellom korleis informantane legitimerer faget, og korleis faget vert forvalta ut i frå deira utsegn. Under legitimering av faget var det tydeleg at fleirtalet av informantane ser på faget som eit helse- og idrettsfag framfor læringsfag, noko som visast igjen når dei fortel om innhaldet i timane deira. Slik det ser ut planleggjar fleirtalet av informantane ut i frå kva aktivitet dei skal ha i undervisninga, ikkje kva dei ynskjer elevane skal lære. Men klarar dei eigentleg å realisere den formelle læreplanen? I følgje Dale (1989) må ein planleggje ut i frå læringsmåla ein ynskjer å oppnå og kven som skal gjennomføre det. Kroppsøving, på lik linje med andre fag, still krav til lærarar med god kompetanse til å forvalte faget i tråd med føremålet til faget.

Det kan sjå ut som at særskild dei ufaglærte i denne undersøkinga syns det er utfordrande å forvalte faget ut i frå dets føremål. Det er lite til ingen arbeid med faget på institusjonsnivå, som resulterer i at lærarane som har ansvar for faget er usikre både på føremålet til faget og korleis dei skal forvalte faget. For kroppsøvingfaget som allereie vert nedprioritert i barneskulen, er det lite gunstig at lærarane som skal forvalte faget mistrivst med faget og gruar seg til undervisning. Det er heller ikkje gunstig at den undervisninga som finn sted i kroppsøving står fram som svært tradisjonell og idrettsbasert, kor kanonball blir nemnt som ein sentral aktivitet hos to av informantane. Det må skje ein utvikling i faget for at kroppsøving skal ha den plassen den fortien i skuleverket. Men for at det skal skje utvikling i faget må skuleleiinga prioritere eit profesjonsfellesskap rundt faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Leiinga må sørge for at skulens praksis samsvarar med læreplanverket. Det har i august 2020 blitt satt i gang eit nytt læreplanverk. I siste kategorien er hensikta å prøve å finne ut om kroppsøvingslærarane har gjort nokre endringar i korleis dei forvaltar faget etter denne slo i kraft.

## **5.4 Fagfornyninga LK20**

Målet for oppgåva er å finne ut korleis kroppsøvingfaget blir forvalta i barneskulen og om det har skjedd ei endring etter fagfornyninga som trådde i kraft i august 2020. I dei to førre kategoriane har eg presentert korleis lærarane oppfattar kroppsøvingfaget og korleis dei forvaltar faget i barneskulen. Siste del omhandlar fagfornyninga i kroppsøving 2020. Her vil lærarane sine tankar om sjølve fagfornyninga kome fram, korleis skulane har arbeida på institusjonsnivå med fagfornyninga i kroppsøving og sluttvis om det har skjedd nokre endringar i faget etter fagfornyninga.

### **5.4.1 Lærarane sin oppfatning av fagfornyninga 2020**

Kroppsøvingslærarane sitt heilskapsinntrykk av læreplanen verkar positivt. Ole seier: «Veldig fine mål. Eg likar tankane om faget. Eg syns dei har gått i rett retning!». Vilde er einig: «Eg syns formålet til faget er utrolig fint, og det kjem godt fram kvifor vi skal ha dette faget i skulen». I tillegg er særskild fire av informantane glade for at friluftsliv har komen sterkare inn på banen. Anne seier: «Oppfattar det som det er meir *uteskule*, men vi treng meir tid om dette skal gå og ikkje minst fleire folk». Slik er det også på skulen til Vilde: «Det var jo faktisk så ille at når eg starta der så hadde dei på sjetten trinn valgt å ta vekk kroppsøvingfaget og heller putta det inn når dei hadde *uteskule*». Det kan verke som om friluftsliv blir forveksla med

uteskule. I uteskule arbeider ein med skulens innhold utandørs i skulens nærmiljø, og ein leggjer opp til fysisk aktiv læring ved å integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Friluftsliv blir definert som opphold og aktivitet i friluftsliv med sikte på miljøforandring og naturoppleving (Klima- og miljødepartement, 2016). Uteskule er difor ikkje det same som friluftsliv, og ein kan ikkje innfri læreplanens føremål med å praktisere kroppsøving gjennom uteskule.

Eit anna fellestrekk hos tre av dei er at dei meiner endringane i planen krev auka kompetanse hos kroppsøvingslæraren. Holger meiner det hadde vore enklare for ufaglærte å undervise i henhold til den gamle læreplanen: ”Det hadde det nok vore for ’sånne som meg’ enklare å undervise då.. Høres ut som fagfornyelsen har gått eit steg i rett retning”. Ole er inne på same tanke, og meiner fagfornyinga tvingar kroppsøvingslæraren ut av det som nokre gangar kan vere ein komfortabel løysning: «Eg er fornøyd med korleis den er utforma. Fordi den tvinger folk vekk frå den komfortable ‘sleng ein ball til dei’». Den nye læreplanen skal dreie vekk frå eit idrettsretta fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som i teorien skal resultere i at kroppsøvingsundervisninga ikkje skal vere prega av timar kor det er ballidrett som er i fokus. Undervisninga skal vere variert, og alternative rørsleaktivitetar kjem sterkare fram (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vilde meiner dette bidrar til at elevane vert meir likestilte, noko som samsvarar med (Standal, 2015a) sine tankar om å få eit meir inkluderande kroppsøvingsfag. Men ho vektlegg samstundes at for å få dette til, stiller det krav til kroppsøvingslæraren:

*”Det er ikkje lengre kun dei som driv med det på fritida skal vere dei sterkaste. Dette er jo utruleg bra, men igjen det stiller store krav til at det er ein lærar som har kompetanse til å legge opp faget deretter.”*

Utsegn frå kroppsøvingslærarane i denne kategorien vitnar om at fleire av dei har same oppfatning av den nye læreplanen. Dei er alle sameinte om at planen er eit steg i riktig retning, og at føremålet kjem godt fram. Læreplanen er eit styrande dokument, og kroppsøvingslærarane si oppgåve er å realisere den (Goodlad, 1979). Sjølv om dei syns fagfornyinga har mange gode tankjer, vil det endå gjenstå å sjå om det faktisk er endringar i korleis dei iverksetter den. For at det skal skje endringar, må det setjast av tid til utviklingsarbeid i faget på institusjonsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). I neste kategori vil presentere korleis skulen har prioritert å arbeide med fagfornyinga 2020.

#### 5.4.2 Korleis har skulane arbeida med fagfornyinga 2020?

Når det blir iverksett ei fagfornyning må lærarane endre på eigen praksis for å undervise i tråd med den nye læreplanen. Holger meiner det er fleire kroppsøvingslærarar så må gjere store endringar i måten dei undervis i faget: «Det verkar på meg som at veldig mange må gjere store endringar, spesielt når eg tenkjer på den tradisjonelle kroppsøvingslæraren eg har hatt opp i gjennom. Altså den type gym». Dersom skulen klarar å leggje opp til profesjonelle læringsfellesskap, seier Elstad og Helstad (2014) at det kan ha stor innverknad når det kjem til å endre skulekultur og lærarens arbeid. I denne kategorien får informantane spørjemål om korleis skuleleiinga har prioritert fagfornyinga i kroppsøving, og kor mykje tid dei har fått til å arbeide med faget.

Slik det kan sjå ut etter fleire av utsegna til informantane ovanfor vert ikkje utviklingsarbeid i faget vektlagt. Anne nemnar at ho ikkje huskar sist gang det var fagseksjonsmøte, og at dei samla sett har brukt 2-3 timar med fagfornyelsen i det faget dei sjølv ynskja. Hos Turi har dei generelt jobba ein del med fagfornyelsen, men ho er einaste som har starta å sjå på kroppsøving. Det igjen bekreftar tidlegare påstandar om at kroppsøvingslæraren jobbar stort sett aleine i faget. Ho saknar meir tid til planlegging i faget, og fortel om kvifor ho trur leiinga ikkje har prioritert faget endå: «Merker dei har lett for å seie at det er jo berre å setje i gang med kanonball og spill. Folk blir ofte satt til å ha kroppsøvingstimane for det er 'enkle timar å ha'». Sitatet vitnar om ei skuleleiing som har ei manglande forståing om at kroppsøvingsfaget på lik linje med andre fag skal omhandle elevane si læring, noko som samsvarar med tidlegare studiar (Leirhaug & Annerstedt, 2016; López-Pastor et al., 2013). Det verkar som lærarane i liten grad arbeider i fellesskap med kroppsøving, og at lærarane sjølv må ta ansvar for faget. Skulen er pålagt at lærarar, leiarar og andre tilsette saman skal reflektere over og vurdere eigen praksis for å oppnå utvikling i dei ulike faga (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utan eit fellesskap å støtte seg til, særskild for dei ufaglærte, vil det ikkje vere utvikling i faget, sjølv etter fagfornyinga.

Hos Vilde er faget langt frå prioritert, og det var til og med tatt vekk frå timeplanen til elevane før ho starta der. Ho kritiser leiinga si haldning til faget: «Eg meiner det er å 'pisse på faget'. Då ser dei ikkje kva verdi det har». Ole derimot, er einig i leiingas prioritering når det kjem til arbeid med fagfornyinga: «Det har eg forståelse for, for det er jo lettare å planlegge undervisning litt spontant i kroppsøving enn eit år med matte. Basisfagene er viktigare, og dei er dei viktigaste faga for barna sine fyrste år på skulen». Kroppsøving som fag, har større plass i skulen, dersom timetalet er målestokken, enn eksempelvis samfunnsfag, naturfag og engelsk.



Noko som burde signalisert til leinga og lærarar i faget at opplæringa bør prioriterast (Vinje et al., 2021). I og med at han sjølv, som einaste med formell utdanning i kroppsøving, ikkje ser viktigheita med faget, særskild for dei yngre, vil det sannsynlegvis ha vore lite tid kor dei har jobba med faget også på skulen hans.

### 5.4.3 Kva endringar har blitt gjort?

Til tross for at førre kategori vitnar om lite tildelt tid til planlegging av faget, er målet likevel i denne kategorien å finne ut om det har skjedd nokre endringar i faget etter fagfornyinga. Sjølv om det har vore minimalt med arbeid med den på Turi sin skule, har ho fått til nokre endringar: «Vi har meir symjing nå, og er generelt mykje meir utandørs!». Då skulen hennar ikkje har tilgang på symjebasseng, har ho etter fagfornyinga fått skulen til å investere i vådrakter slik at elevane får den undervisninga dei har krav på når det kjem til symjing. At Turi har fått til desse endringane, til tross for at ho er den einaste på skulen som har sett på fagfornyinga, vitnar om at ho ser verdien av faget, og at det er eit fag ho vel å prioritere. Ole håpar han no stil med ein meir variert undervisning enn tidlegare:

«Eg har ikkje gjort kjempestore endringar..Eg kjørte nok meir periodevis på idretter før. Det blei nesten ein form for spesialisering. Mens nå føler eg at det er meir variasjon, at eg heller tar nokre elementar i frå idretten inn i det andre».

I førre kategori nemnte Ole at han var fornøgd med avsatt tid til fagfornyinga i kroppsøving. Dette var grunna det er eit enkelt fag å planleggje og ikkje like viktig som andre fag i barnas fyrste år. Det var difor ikkje eit overraskande funn at han ikkje har gjort store endringar etter fagfornyinga slo i kraft. Anne, som allereie har gitt uttrykk for at ho ikkje er særleg oppdatert når det kjem til fagfornyinga, har heller ikkje foretatt nokre endringar i korleis ho undervis i faget:

”Eg trur egentleg eg tenkjer likt.. Blitt meir bevisst på å ikkje leggje opp etter sport, men meir helse og kommunikasjon og sånn. Men om det er etter fagfornyelsem veit eg ikkje haha! Eg har ikkje fått satt meg så veldig inn i denne fagfornyelsen...».

Slik Anne ordlegg seg her, bekreftar det som er nemnt tidlegare, nemleg at læraren ikkje har eit velutvikla og gjennomtenkt språk og omgrepsbruk i faget (Borgen & Engelsrud, 2020).

Ut i frå funna frå førre kategori som visar forholdsvis lite avsett tid til planlegging, er det ikkje overraskande at det ikkje er store endringane som har skjedd etter fagfornyinga.

#### 5.4.4 Oppsummering

Har det skjedd endringar i korleis kroppsøvlingslærarane forvaltar faget etter fagfornyinga 2020? Hos informantane i denne undersøkinga har det ikkje skjedd store endringar i faget. Det er ikkje nok å syns at dei nye måla er fine og i eit steg i riktig retning om ein ikkje undervis ut i frå dei. Tidlegare i oppgåva vitnar utsegn om at fire av informantane er styrt av ein helse- og idrettsdiskurs i faget, kor læring ikkje har vore prioritert. Vinje et al. (2021) er usikre på om den nye læreplanen vil gjere det lettare å forstå faget. Dei seiar at ved læreplanens hyppige bruk av verb som *reflektere* og *utforske* burde peike mot eit bekreftande svar på spørjemålet, men når alt kjem til alt er forfatarane usikre på om lærarane kjem til å leggje opp til å læring i rørsle framfor å gjennomføre aktivitetar. Slik fleirtalet av informantane uttalar seg under spørsmål om fagfornyinga, bekreftar dei Vinje et al. (2021) sin usikkerheit om læring i faget vil bli høgare prioritert etter fagfornyinga.

Det er som Vilde seier: «Altså læreplanen kan jo vere så god den berre vil den.. Men det handlar jo til sjuande og sist korleis skulen ser på det, og korleis dei prioritere faget”. Det at den formelle planen i faget er god, har ingenting å seie dersom ikkje organisasjonen som heilheit jobbar i fellesskap for å realisere føremålet til planen (Goodlad, 1979). Utsegn frå informantane vitnar om at faget er prioritert lågt hos alle dei fem skulane, og at fagfornyinga i kroppsøving har dei jobba lite til ingenting med. Med andre ord: oppgåva om å realisere læreplanen i kroppsøving vert ikkje oppfylt. Det indikerer at det må skje ein endring i kulturen hos alle dei fem organisasjonane. For å endre kulturen er det naudsynt at medlemmane studer seg sjølv og eigen påverknad. Rekulturering er naudsynt om den profesjonelle kompetansen på skulen skal aukast (Hargreaves et al., 2014), noko som det ser ut som trengst hos skulane i undersøkjinga. Leiinga er forplikta å leggje til rette for eit profesjonelt læringsfellesskap kor lærarane får samarbeide, støtta og rettleie kvarandre, noko som igjen vil vere gunstig for elevanes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kroppsøvlingslærarane bør inneha ein spørjande og analyserande haldning til eiga undervisning, og ikkje minst at dei set av tid til å diskutere fagfornyinga, og korleis dei i fellesskap kan operasjonalisere denne. Ein føresetnaden for at fagets allmenndannande verdi skal vere tilstede, er ei god opplæring i faget, og at kroppsøvlingslæraren tar utgangspunkt i føremålet. For at dette skal skje, må skuleleiinga prioritere utviklingsarbeid i kroppsøving på lik linje med andre fag, slik at skulen som organisasjon utvikler sin faglege kompetanse, som igjen vil føre til sjølvutvikling både hos læraren som forvalter faget, og ikkje minst elevane (Utdanningsdirektoratet, 2021).

## 6 Konklusjon

Denne studien hadde som hensikt gjennom ei kvalitativ tilnærming å analysere «*Korleis forvaltar kroppsøvlingslærarar (1-7. trinn) faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?*». Sjølv om utvalet i studien er avgrensa til fem informantar, samsvarar deira utsegn med tidlegare forskning og teori.

Forvaltninga av kroppsøvlingsfaget i barneskulen er framleis prega av tradisjonelle ideologiar, kor eit læringsperspektiv i faget er fråverande, til tross for at fleirtalet av informantane sit med oppdatert opplæring. Informantane i denne studien var i stor grad styrt av ein helse- og idrettsdiskurs i faget, noko som kom fram både i deira oppfatta- og iverksette læreplan. Fagfornyinga 2020 tek sikte på å utfordre desse byrdefulle ideologiane som rår i faget. Alle informantane var sameinte om at endringane som var blitt gjort i læreplanen var hensiktsmessige, og informantane uttrykkja at føremålet representerte faget godt. Det var derimot gjennomgåande at dei ikkje gjore endringar i korleis dei forvalta faget.

Mine analyser tyder på at kroppsøvlingsfaget i liten grad vert prioritert når lærarane har fellestid til samarbeid og fagleg utvikling. Dersom det skal vere ei reell fagfornyning, er dei naudsynt at dei nye læreplanane vert analysert, diskutert og operasjonalisert på skulen, slik det vert påpeika i Overordna del av læreplanen: «Skulen skal vere eit profesjonsfagleg fellesskap kor lærarar, leiarar og andre tilsette reflektere over felles verdiar, og vurdere og vidareutvikle sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 18). Gjennom ein slik prosess kan det vere naturleg at kroppsøvlingslærarar som har formell utdanning i faget leidar dette arbeidet, og deler sine kunnskarar og ferdigheiter med kollegaer som ikkje har same bakgrunn. Det kan føre til at det kan skje ein profesjonsutvikling også i kroppsøving.

For å heve kompetansen i kroppsøving, må det gjennomførast arbeid med faget på institusjonsnivå, noko skuleleiinga faktisk er pålagt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Leiinga på skulen, med rektor i spissen, har difor ei avgjerande rolle. Dei må i større grad sørge for at faget blir løfta fram og at det vert avsett tid til dette arbeidet. Fagfornyinga kan vere så god den vil, men utan handling vil den ikkje kunne bidra til endringar i faget. Med andre ord, fyrst når skuleleiinga prioriterer profesjonsfagleg samarbeid i kroppsøving, vil fagfornyinga vere viktig. Då kan ein byrje å sjå endringar i korleis faget vert forvalta i barneskulen.

## **6.1 Veggen vidare**

Denne studien kan vere eit godt utgangspunkt for vidare forskning på skuleleiarar og kroppsøvningsfaget. Det er behov for meir kunnskap om korleis skuleleiinga prioriterer faget, og korleis dei legg opp til arbeid rundt det. Eit potensielt forskingsprosjekt kan vere å undersøkje skular kor faget i større grad er prioritert på institusjonsnivå, og korleis dei utfører det. Her kan det vere moglegheit for å samanlikne med skular kor det ikkje vert prioritert, og deretter sjå kva tyding det kan ha for forvaltinga av faget i barneskulen.

## 7 Litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leiting etter bevegelseslæring i kroppsøvfingsfagets styringsdokumenter. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvfingslærer* (s. 133-153). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. Vinje (Red.), *Fremtidens kroppsøvfingslærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 22(5), 490-501.
- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling). Norges Arktiske Universitet, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen : om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum-a philosophic inquiry*. New York: Falmer.
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvfingslæreren. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvfingslærer* (s. 13-29). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brandtzæg Gudem, M. (1991). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Dale, E. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Ekren, R., Holgersen, H. & Steffensen, K. (2018). Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater 2017.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving- noen fagdidaktiske refleksjoner. I Standal & Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-117). Cappelen Damm AS.
- Flekkøy, K. G. (2020 04.09). Kroppsøving er mest for dei som er flinke i idrett *Forskning.no*. Henta frå <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kroppsoving-norges-idrettshogskole/kroppsoving-er-mest-for-dei-som-er-flinke-i-idrett/1734250>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York McGraw-Hill.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 219-231). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hansen, B. H., Kolle, E., Dyrstad, S. M., Holme, I. & Anderssen, S. A. (2012). Accelerometer-determined physical activity in adults and older people. *Medicine and science in sports and exercise*, 44(2), 266-272.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helsedirektoratet. (2016). Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting. Henta frå <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.

- Ingebrigtsen, J. (2015). Idrett og kroppsøving- to sider av samme sak? I H. Sigmundsson & J. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 24-43). Oslo: Universitetsforl.
- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: sansemotorikk-leik-observasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Jektvik, A. (2021, 2 juni ). Barn i vektskåla. *NRK*. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/barn-i-vektskala-1.15518241?fbclid=IwAR31jpk50VpATYlavPJ2p0fkZcVRZzDISJKwd9QgjQVBOH HpaJlhGFIsz4c>
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1-11.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kjerland, G. Ø. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving*. (Doktorgradsavhandling). Göteborg Universitet, Göteborg.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik- nye studier (oversatt av B. Christensen)* (2. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Klima- og miljødepartement. (2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=3>
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. & Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex roles*, 50(1), 119-127.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen* (132-18). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical education and sport pedagogy*, 22(2), 137-149.

- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger. Henta frå [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2657854/Laxdal\\_Aron\\_Gauti\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2657854/Laxdal_Aron_Gauti_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., ... Smeby, J.-C. (2014). Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. *En systematisk kunnskapsoversikt*.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lupton, D. & Chapman, S. (1995). 'A healthy lifestyle might be the death of you': discourses on diet, cholesterol control and heart disease in the press and among the lay public. *Sociology of health & illness*, 17(4), 477-494.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag* (s. 197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P. & Pearce, G. (2011). Promoting lifelong physical activity and high level performance: Realising an achievable aim for physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 265-278.
- Malterud, K. (2003). Kvalitative metoder i medisinsk forskning--en innføring, 2. utg. *Nordic Journal of Nursing Research*, 23(2), 50.
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., ... Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3), 184-193.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of perception* Motilal Banarsidass Publishe.
- Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer* (s. 162-179). Oslo: Gyldendak akademisk.



- Moen, K. M. (2011). " *Shaking or stirring?*": a case-study of physical education teacher education in Norway (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Henta frå <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Henta frå [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1)
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport nr. 2 – 2015). Henta frå [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1)
- Morgan, P. (2008). Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *Physical Educator*, 65(1), 46.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35.
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget?* , University of Stavanger. Henta frå <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2412726>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller Helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og felleskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- 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. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* (Doktorgradsavhandling ). Örebro universitetsbibliotek. Henta frå <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136837/FULLTEXT01.pdf>

- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Resaland, G., Andersen, L. B., Mamen, A. & Anderssen, S. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 302-309.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 5(4), 465-478.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: Sage.
- Standal, Ø. F. (2015a). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Standal & Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Cappelen Damm AS.
- Standal, Ø. F. (2015b). Evner og føresetnadar i kroppsøving. I Standal & Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Cappelen Damm AS
- Ø. Standal. (2019). *Kroppsøvingsspodden* [Podcast]. Henta frå <https://kroppsovingsspodden.libsyn.com/website>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»?–ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 27. juni). Lærerkompetanse i grunnskolen. Henta frå [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/391015?\\_ts=16b93d5e508](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508)
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Thagaard, T. (2018a). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2018b). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* Human kinetics.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports medicine*, 35(2), 89-105.

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-04). Henta frå <https://udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del - Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Vinje, E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. Henta 10.06.21 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/>
- Vinje, E., Aaring, V. F. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving-når faget oppfattes så ulikt? . I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-35). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* (Doktorgradsavhandling). Henta frå <https://www.ucviden.dk/da/publications/praksis-1%C3%A6ring-og-kvalitet-i-idr%C3%A6tstimerne-et-multiple-case-studi>
- Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

# **Vedlegg**

## Intervjuguide

- Introduksjon av meg sjølv
- Intervjuet sitt formål og framgangsmåte
- Tausheitsplikt, og informanten blir anonymisert.
- Underskrift av samtykkeskjema
- Intervjuet vil bli tatt på lyd-opptakar ⇒ godkjenning frå NSD
- Intervjuet har ein varigheit på ca. 30-40 min
- Spørsmål før vi startar? (Skru på lyd-opptakar)

### 1. Generelt om læraren:

- Utdanning:
- Tilsetningsinformasjon
- Arbeidserfaring

### 2. Oppfatning av kroppsøvingfaget (Legitimering av faget)

- Synast du kroppsøving er eit viktig fag å ha i skulen?
  - Om ja, kvifor?
  - Om nei, kvifor ikkje?
- Kva kan kroppsøvingfaget bidra med i skulen? Samfunnet? Kvifor?
- Kva meiner du skal leggast mest vekt på i undervisninga i faget?
- (Kva meiner du elevane skal lære i kroppsøving)?

### 3. Undervisning

- Korleis førebu du deg vanlegvis til undervisninga i kroppsøving?
- Korleis ser ein typisk kroppsøvingstime med deg ut? (Oppstart, oppvarming, hovuddel, avslutning)
- Korleis nyttar du deg av kompetansemåla i kroppsøving?
- Nyttar du deg av ein årsplan?

#### 4. Fagfornyninga 2020

- Kva tankar har du gjort deg om den nye emneplanen i kroppsøving?
- Kva kan dei nye planane bidra med i skulen og kroppsøvingsfaget?
- Korleis meiner du læreplanen kan ha innverknad på di eiga undervisning?
- Har du gjort endringar i måten du forvaltar faget etter LK2020?
  - o Viss ja, kva for nokre endringar då?
  - o Viss nei, kvifor ikkje?
- Korleis meiner du læreplanen vil påverke kroppsøvingsfaget i framtida?
- Korleis har skulen arbeida i forkant mot fagfornyelsa i kroppsøving?
  - o Har det vore avsett mykje tid til dette? Kor mykje tid ca?
  - o Har det skjedd endringar i evt. årsplanar på skulen i faget?

#### 5. Vurdering

- Korleis nyttar du deg av vurdering i kroppsøving?
- Kva vurderingskriterier nyttar du deg av?

#### 6. Oppsummering av funn som er blitt gjort undervegs.

- Viss noko er uklart, spør eg etter dette.
- Er det noko informanten vil tilføre? (Skru av lyd-opptakar).

## Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet

*«Korleis forvaltar kroppsøvingslærarar (1-7. trinn) faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?»*

### **Bakgrunn og føremål:**

For at elevane skal kunne meistre dei utfordringane dei vert stilt ovanfor i livet generelt, treng elevane ein velutvikla rørslekompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheitar på lik linje med ferdigheiter innan lesing, skriving og matematikk, så vel som sosiale og mentale ferdigheiter. Ein ser tendensar til at barn i grunnskulen har dårlegare motoriske ferdigheiter no enn tidlegare. Til tross for at det er i barneskulen elevane får sitt fyrste møte med faget, er det gjennomført svært lite forskning på området. På bakgrunn av dette ynskjer eg å undersøkje korleis kroppsøvingslærarar på barneskulen forvaltar faget dei rår over, og om dei har gjort nokre endringar etter fagfornyinga 2020.

Undersøkinga vert gjennomført som ei masteroppgåve ved Universitetet i Stavanger.

### **Kva inneber deltaking i studien?**

Eg vil nytte den kvalitative metoden intervju i mi studie. Studien vil innebere eit personleg intervju som vil vare i omlag 30 minuttar. For å minske belastninga for deg, vil det vere opp til deg sjølv å bestemme tid og stad for intervjuet. Spørsmåla i intervjuet vil omhandle korleis du som lærar forvaltar faget ditt og om du har gjort eventuelle endringar sidan fagfornyinga i 2020.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt, berre student og rettleiar vil ha tilgong til personopplysningane. Intervjuet vert spelt inn med bandopptakar og transkribert over på mi personlege datamaskin. Både lydopptaka og datamaskina vil vere lagra innelåst i heimen min for å ta vare på den konfidensielle informasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast 1. juni 2021. Alle opptak og opplysningar vil då bli permanent sletta. Du vil ikkje kunne verte kjendt igjen direkte, men indirekte gjenkjenning kan vere mogleg dersom du sjølv, eller personar som veit du har delteke i studien, les masteroppgåva.

### **Frivillig deltaking:**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

*Masterstudent*

Hilde Harboe

Tlf. 45272108

[Hilde.harboe@hotmail.com](mailto:Hilde.harboe@hotmail.com)

*Rettleiar*

Gro Næsheim-Bjørkvik

Tlf.47011890

[Gro.naesheim@uis.no](mailto:Gro.naesheim@uis.no)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kroppsøving i barneskulen- «Korleis forvaltar kroppsøvlingslærarar (1-7. trinn) faget, og har det skjedd ei endring etter fagfornyinga 2020?»

### Referansenummer

272286

### Registrert

29.12.2020 av Hilde Harboe - h.harboe@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

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

Gro Næsheim-Bjørkvik , gro.naesheim@uis.no, tlf: 47011890

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Hilde Harboe, hilde.harboe@hotmail.com, tlf: 45272108

### Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.06.2021

### Status

04.01.2021 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (1)

---

#### 04.01.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.



## HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

## HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

## VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Dersom du er student skal du dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig/din veileder. Det gjør du ved å trykke på «Del prosjekt» når du er logget inn i meldeskjemaet.
7. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitt samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.
8. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

## KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til

Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig

Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring

At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke

At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)

At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)

Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-forinformasjon-til-deltakerne/>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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