



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG  
HUMANIORA**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Utdanningsvitenskap idrett	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Student: Kjetil Nordmark	..... Signatur
Veileder: Eva Leibinger	
Tittel på masteroppgaven: Fagfornyelsen – fra ideologi til kroppsøvingsspraksis	
Emneord: Fagfornyelsen, kroppsøving, læreplandimensjoner, kjerneelementer, kroppslig læring, dybdelæring	Antall ord: 23015 + vedlegg/annet: 2935 Stavanger, 09/06 -2021

# Fagfornyelsen – fra ideologi til kroppøvningspraksis

En kvalitativ studie av lærerens forståelse, erfaringer og opplevelse av fagfornyelsen i kroppøvningsfaget i ungdomsskolen.



Illustrasjon: Shutterstock.



**Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora**

**Master i utdanningsvitenskap idrett**

**Student: Kjetil Nordmark**

**Veileder: Eva Leibinger**



## Sammendrag

Læreplaner er en spennende, og ikke minst en viktig del, av skolehverdagen for både lærere og elever. I august 2020 ble fagfornyelsen innført i den norske skolen, etter en lengre planleggings-, forberedelses- og implementeringsfase. I forbindelse med dette, var det både aktuelt og interessant å studere hvordan lærerne hadde opplevd implementeringen, samt fagfornyelsen i kroppsøvfingsfaget. I tillegg, så ville vi se på hvordan endringene knyttet til fagfornyelsen fungerte i praksis, og i hvilken retning den nye fagplanen er med på å føre kroppsøvfingsfaget.

Studien benyttet kvalitativ metode. Utvalget bestod av seks kroppsøvfingslærere i ungdomsskolen, og semistrukturert intervju ble gjennomført. Det teoretiske rammeverket er læreplandimensjonene, lærerens praksisteori og læreplanutvikling.

Implementeringsfasen ble opplevd av kroppsøvfingslærerne på forskjellige måter, og det var ulik kunnskap de hadde med seg i ryggsekken til skolestart i august 2020.

Kroppsøvfingslærerne hadde vært gjennom en spesiell tid med covid-19 i deler av forberedelsesfasen, så dette var med på å påvirke noe av resultatet som fremkom i studien.

Gjennom intervjuene fikk jeg inntrykk av at kroppsøvfingslærerne fant mange positive elementer i fagfornyelsen, men det var også en krevende å se hvordan flere punkter skulle omsettes fra plan til praksis. Det var ulikt fra lærer til lærer hvordan praksisfellesskapet hadde blitt benyttet i implementeringsfasen, som også kan være en direkte årsak til at en del av fagfornyelsen virket utfordrende for enkelte.

## Forord

Et spennende og innholdsrikt masterprogram i utdanningsvitenskap i idrett nærmer er nå ved veis ende. Det har vært to år med mye læring og mange nye bekjentskaper. I tillegg har det også vært en spesiell periode å studere i en periode med covid-19, med digitale samlinger, forelesninger og veiledninger. Det har til tider vært hektiske perioder med jobb ved siden av studier, men arbeidet som lærer i ungdomsskolen har også gitt spennende input og refleksjoner til studiet, samt til masteroppgaven.

Først ønsker jeg å takke min veileder, Eva Leibinger. Din hjelp og ditt engasjement har vært uunnværlig i denne prosessen. Du har også vært grundig, og kommet med gode refleksjoner i samtalene, som har vært til stor hjelp. Tusen takk for gode råd i denne prosessen – det har gjort at dette prosjektet blei veldig givende!

Jeg vil også trekke frem dere informanter. En stor takk sendes til dere for innholdsrike refleksjoner om fagfornyelsen og kroppsøvingfaget. Uten deres bidrag hadde denne masteroppgaven blitt utfordrende å få til.

Og sist, men ikke minst – tusen takk til godgjengen i heimen, Felix, William og Kamilla. Takk for deres støtte, takk for all tiden jeg har fått bruke, og takk for hjelp med korrekturlesing.

Kjetil Nordmark  
Orstad, våren 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	8
1.2 Studiens hensikt og formål.....	8
1.3 Forsknings spørsmål.....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	9
<b>2 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>11</b>
2.1 En fornyelse av Kunnskapsløftet.....	11
2.2 Endringer i kroppøvingfaget .....	14
2.3 Implementering av nye læreplaner og læreplanutvikling .....	15
2.4 Læreplandimensjoner.....	16
2.5. Legitimering i kroppøving.....	18
2.5.1 Legitimering gjennom helsediskurs.....	18
2.5.2 Legitimering gjennom idrettsdiskurs .....	19
2.5.3 Legitimering gjennom dannelsesdiskurs .....	19
2.6 Lærerens praksisteori.....	20
2.7 Kjerneelementene i fagfornyelsen .....	22
2.7.1. Bevegelse og kroppslig læring .....	22
2.7.2 Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter .....	23
2.7.3 Uteaktiviteter og naturferdsel.....	23
<b>3 Metodiske overveielser og valg.....</b>	<b>25</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	25
3.2 Kvalitativ metode .....	26
3.3 Forforståelse .....	26
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	27
3.5 Det kvalitative intervjuets styrker og svakheter .....	27
3.5.1 Intervjuguide.....	28
3.5.2 Pilotintervju.....	28
3.5.3 Gjennomføring av intervjuer .....	29
3.6 Databehandling og analyse av datamateriale.....	30
3.7 Utvalg av informanter .....	32
3.8.1 Reliabilitet.....	33
3.8.2 Validitet.....	34
3.9 Etske vurderinger .....	34
<b>4 Resultater .....</b>	<b>36</b>
4.1 Presentasjon av informanter.....	36
4.2 Lærerens tanker om fagfornyelsen .....	38
4.3 Lærerens refleksjoner rundt innføringen av fagfornyelsen.....	41
4.4 Kjerneelementer.....	44

4.4.1 «Noen jevn input tror jeg er bra, det er en del av folkehelse» .....	44
4.4.2 «For noen kommer det veldig naturlig» .....	47
4.4.3 «En akilleshæl» .....	49
4.5 «Jeg synes det er et av de mest problematiske fagene ...» .....	52
4.6 «Det du lærer av gode erfaringer, det tar du med deg i ryggsekken» .....	56
<b>5 Analyse og diskusjon</b> .....	<b>59</b>
5.1 Hvordan endringene knyttet til fagfornyelsen forstås av ungdomsskolelærerne i kroppsøving? .....	59
5.2 Hvordan kroppsøvingslærere på ungdomskolen forholder seg til de nye begrepene i fagfornyelsen og de nye kjerneelementene i læreplanen? .....	64
5.3 I hvilken retning fører fagfornyelsen kroppsøvingsfaget? .....	73
<b>6 Oppsummering, implikasjoner og videre forskning</b> .....	<b>77</b>
6.1 Oppsummering .....	77
6.2 Praktiske implikasjoner .....	78
6.3 Videre forskning.....	78
<b>7 Litteraturliste</b> .....	<b>80</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>85</b>
Vedlegg 1. Invitasjon til forskningsprosjekt.....	85
Vedlegg 2. Intervjuguide .....	87
Vedlegg 3. NSD sin vurdering.....	90

## 1. Innledning

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Fag, fordyping, og forståelse blir trukket frem fra Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsnasjonen har sin grunnstein i barnehage- og grunnskoleopplæringen. Et overordnet mål fra regjeringen sin side er god kvalitet fra de første årene i barnehagen, helt til høgskolenivå. Målet til regjeringen er å gi alle barn og unge gode muligheter til utvikling av iboende evner og anlegg, som skal brukes i utdanning og arbeid, for å legge et solid fundament for et godt liv (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Den 1. august 2020 ble det satt inn en ny læreplan i den norske skolen. Fagfornyelsen har vært, og er fortsatt et debattert felt i dagens skole og i media. Spesielt blant lærere diskuteres det tidvis heftig om de endringene som er gjort, der man hører både de som er positive til fagfornyelsen, mens det også er de som er negative og skyver de nye læreplanene ifra seg. Hvorvidt endringene har gjort kroppsøvfingsfaget til et bedre sted å være og lære, er et spennende utgangspunkt å forske videre på.

Gjennom studier på både bachelor- og masternivå ved Norges Idrettshøyskole og Universitetet i Stavanger, i tillegg til jobb ved grunnskole og videregående skole, har jeg erfart gjennom samtaler, undervisning og praksis at læreplaner engasjerer både studenter, lærere, forelesere, skoleledere og andre som involverer seg i opplæringen. Spesielt noen samtaler og diskusjoner gjennom årene sitter igjen, og det har vekket min interesse. I tillegg ser jeg for meg et arbeidsliv innenfor skolen og undervisning i kroppsøvfingsfaget, noe som vil være med å øke min kompetanse og skape en nyttig tilnærming til feltet jeg skal jobbe innenfor.

### 1.2 Studiens hensikt og formål

Hensikten med forskningen er å se nærmere på kroppsøvfingslærerens forståelse, erfaringer som er gjort og opplevelse av fagfornyelsens inntreden i kroppsøvfingsfaget fra august 2020. Min tilnærming til dette er at det vil være



interessant å se både hvordan fagfornyelsen har blitt innarbeidet, og på hvilken måte den har preget kroppsøvfingsfaget til nå, og hvordan fremtiden ser ut. I tillegg ser jeg for meg at lærerne vil peke på noen områder som er positive og negative områder i fagfornyelsen. Jeg håper også at det som kommer frem i oppgaven vil vekke interesse hos personer som er knyttet til feltet, og det kan være til hjelp for evaluering og videre arbeid med fagfornyelsen. I den kommende delen har jeg satt opp forskningsspørsmål som jeg vil konsentrere oppgaven rundt.

### 1.3 Forskningsspørsmål

#### *Problemstilling*

- På hvilken måte opplever ungdomsskolelærerne fagfornyelsens inntreden i kroppsøvfingsfaget?

#### *Underproblemstillinger*

- Hvordan endringer knyttet til fagfornyelsen forstås av ungdomsskolelærere i kroppsøving?
- Hvordan kroppsøvfingslærere på ungdomskolen forholder seg til de nye begrepene i fagfornyelsen og de nye kjerneelementene i læreplanen?
- I hvilken retning fører fagfornyelsen kroppsøvfingsfaget?

### 1.4 Oppgavens struktur

Fornyelsen av Kunnskapsløftet er som nevnt oppgavens utgangspunkt, så det vil være naturlig å starte den teoretiske delen med bakgrunnen for fagfornyelsen og læreplanutviklingen i et historisk riss. Problemstillingene som ble presentert ovenfor er også forankret i de teoretiske perspektivene, deriblant Goodlads (1979) læreplannivåer. De fem nivåene vil jeg koble sammen med erfaringene som gjøres i intervjuene. Dette vil jeg gjøre for å trekke frem linjene fra de overordnende planene, til ideene og det som blir iverksatt av kroppsøvfingslærerne. De blir gjennom Goodlad (1979) betraktet som de oppfattende, gjennomførte og den erfarte læreplanen.

I *metodekapittelet* blir de metodiske valgene presentert, som er gjort for datainnsamlingen. De etiske refleksjonene vil også fremkomme her, i tillegg til min analysestrategi, og forforståelse. Deltakerens erfaringer vil presenteres i *resultatkapittelet*. Erfaringene vil jeg bringe med videre i *diskusjonskapittelet*, og

diskutere det i lyst av de teoretiske perspektivene som fremkommer i det andre kapittelet som oppgaven bygger på, samt annen relevant litteratur og forskning som støtter funnene som fremkommer. Deretter vil jeg legge frem de metodiske overveielsene i studien. De viktigste funnene i oppgavene vil blir oppsummert avslutningsvis, der også forslag til videre forskning vil kommer frem.

## 2 Teoretiske perspektiver

I teoridelen skal det innledningsvis foretas en presentasjon av fornyelsen av Kunnskapsløftet, og her vil det bli trukket frem kompetanseområdene som er sentrale i læreplanen. Videre vil endringer i kroppsøvningsfaget bli presentert, og læreplandimensjoner vil løftes frem. I tillegg vil lærerens praksisteori belyses, legitimeringen i kroppsøvningsfaget og de nye kjerneelementene i fagfornyelsen.

### 2.1 En fornyelse av Kunnskapsløftet

«Gjennom skoledagene skal elevene møte utfordringer, og utvikle kompetanse og kunnskap som de trenger for aktiv deltakelse i samfunnet» (NOU, 2015, s. 8). Ludvigsenutvalget ble oppnevnt av regjeringen i juni 2013 til å vurdere grunnopplæringens relevans mot fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Videre blir det påpekt at endringene i samfunnet skjer i et raskt tempo, noe som setter krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Kunnskapen som dannes hos hvert enkelt individ skal være med å skape velferd og verdiskapning (NOU, 2015). Malik (2013) anser blant annet velferd og verdiskapningen som sentrale ledd i å skape en god og fremtidsrettet skole.

NOU (2015) trekker frem fire kompetanseområder som sentrale, i et ledd for å fornye skolens innhold – fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. En fornyelse av fagene skulle skje på bakgrunn av disse fire kompetanseområdene. En forutsetning for læring er deltakelse, og *kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta* er viktige begreper med tanke på utvikling i fagene, men også egenskaper som det er verdt å ha med seg i samfunnet. I tillegg trekkes mestring frem innenfor disse feltene, som er aktuelle i fremtidens arbeids- og samfunnsliv. Selv om blant annet kroppsøving er et praktisk fag, mener utvalget at skriving, lesing og muntlig kompetanse skal være en del av alle fag i skolen. I tillegg blir deltakelse og samarbeid ansett som sentrale ledd, som skal være gjeldende i alle fag (NOU, 2015). Viktige begreper som kommer frem under dette punktet er problemløsning, flerfaglige problemstillinger og deltakelse i faglige diskusjoner. I kroppsøvningsfaget vil elever komme i mange situasjoner

der det er viktig med god kommunikasjon, og ved å samhandle med medelever kan de være med å bidra til et godt læringsmiljø i klassen.

*Kompetanse i å utforske og skape* handler ifølge NOU (2015) om problemløsning og kritisk tenkning. Innovasjon og kreativitet blir trukket inn under samme kategori. Sentrale stikkord som blir presentert under innovasjon, er initiativtaking og omsetting av ideer til handling. Under kreativitet blir samarbeid med andre, utholdende, fantasifull i problemstilling, og nysgjerrighet løftet frem. Kunnskapen med å skape noe både alene og i sammen med andre blir fremstilt som viktig både når det angår skolehverdagen, i arbeidslivet og på andre arenaer (NOU, 2015). Kroppsøvfaget er et fag det kroppsøvingslæreren har gode muligheter til å legge opp til et fag der elevene kan skape, gjennom å bruke sine kreative sanser både individuelt og i sammen med andre. Spesielt samhandling er sentralt i kroppsøvfaget, og læring gjennom deltakelse i sammen med andre kan være med å forsterke de sosiale interaksjonene i gruppen, i tillegg til at elevene får utfordringer sammen med andre.

Innenfor feltet *kompetanse i å lære* blir metakognisjon trukket frem av NOU (2015). Det innebærer refleksjonen som blir gjort rundt læringsmomentene, som hensikt med læringen, hvordan de lærer og hva de har lært. Å lære om det å lære kan høres abstrakt ut, men det blir påpekt at elever som er dyktige innenfor dette området vil kunne løse problemer på en reflektert måte. I tillegg til å utnytte strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere læringen. Initiativtaking og målrettet arbeid blir også ansett av NOU (2015) som viktig innenfor kompetanse i å lære, i tillegg til selvregulering. Med fagfornyelsen i grunn kan det målrettede arbeidet vektlegges. Kroppsøvfaget som tidligere har vært et fag som har vært preget av testing, samt i stor grad vært ferdighetsbasert, har nå et sterkere fokus på at elevene skal ha et målrettet arbeid, og kunne forklare og forstå hva som skjer i denne prosessen. Studien vil senere komme inn på kompetansemål som er tydelig på dette.

*Fagspesifikk kompetanse* blir av NOU (2015) ansett som nødvendig for fremtiden, både når det angår de teoretiske fagene, vel som de praktiske- og etiske fagene. Fundamentet er fremtredende her, og det vil gi muligheter for fremtidige utdannings- og yrkesvalg. Gjennom erfaringene som blir presentert ovenfor, ligger forholdene godt til rette for en god rekruttering til alle ulike typer områder innenfor samfunnet. Sentrale metoder og tenkemåter blir fremstilt som spesielt viktig, og noe som vil være relevant over tid. Begrepet byggesteiner blir trukket frem om den sentrale kompetansen innenfor de ulike fagområdene. Det anses som viktig for å løse både teoretiske og praktiske problemer med et kritisk tankesett. I kroppsøvningsfaget kan elevene bli kjent med sine sterke og svake sider. I faget skal det også legges til rette for at elevene jobber ut fra egne interesser og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan være med å øke den fagspesifikke kompetansen, som også kan være nyttig i videre arbeidsliv i fremtiden.

Dybdelæringen er et annet felt Ludvigsenutvalget trakk frem som vesentlig i fagfornyelsen. Dybdelæringen handler om elevenes læringsutbytte og kvaliteten på læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2016). NOU (2015) beskriver at dybdelæringen skal skje på tvers av fagene, og i tillegg at det skal henge tett i sammen med kompetansen å lære. Når elevene kan sette læringen de har gjort i et fag i en annen kontekst, har de oppnådd noe verdifullt. NOU (2015) anser også at de individuelle faktorene er viktig å belyse. Dybdelæringen vil være kunne tilpasses den enkelte elev, noe som vil være ulikt fra individ til individ med tanke på hvilke behov de har, og hva de eventuelt skal fordype seg innenfor. Det å utvikle kunnskap gradvis er også et viktig med tanke på dybdelæringen innenfor de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tillegg peker de på den varige forståelse av metoder, begreper og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Skal elevene ha mulighet for dybdelæring, må det være mulighet for å gjøre valg, og det stilles spørsmål om denne muligheten finnes i den norske skolen, og kroppsøvningsfaget i dag (NOU, 2015). Kunnskapsdepartementet (2016) påpeker at innenfor dybdelæring vil det være

viktig at elevene får være med å reflektere over egen læring, og sette det i en større kontekst. I tillegg blir tiden vedlagt innenfor dybdelæringen. Elevene skal få fordype seg over lengre perioder, der læreren kommer med tilbakemeldinger, og gir elevene utfordringer som er i takt med den faglige utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Klafki (2001) sine synspunkter om kategorial og formal dannelse sammenfaller med dybdelæringen som begrep, der dannelse og utvikling økes gjennom refleksjon. Aasland & Engelsrud (2018) trekker også frem at bevegelsesglede i et langsiktig perspektiv kan nås gjennom refleksjon og øvelse.

Standal, Moen & Westlie (2020) beskriver kroppsøvingfaget som «ei mil vid og ein tomme djup», og betrakter faget som et sted med lite læring og et bredt utvalg av aktiviteter. De belyser også dybdelæringen i artikkelen og trekker frem at det er uklart hvordan dybdelæring skal forstås i kroppsøvingssammenheng. Begrepet blir av Standal et al. (2020) beskrevet som utydelig og uklart. Undervisningen står i stil med dette at elevene er passive mottakere, istedenfor at det blir vektlagt konseptuell forståelse, meningskapning og refleksjon hos elevene i faget.

## **2.2 Endringer i kroppsøvingfaget**

Brattenborg & Vinje (2020) trekker frem at det var forventinger om en ny, forbedret og skarpere veileder for vurdering i kroppsøving.. I november 2020 kom en revidert utgave, men denne fremsto som diffus og uklar, og ble igjen trukket tilbake. Spesielt karaktersettingspraksisen blir trukket frem som uklar, og det ble stilt spørsmål rundt vurdering av elevens forutsetninger, og hvordan prestasjoner og ferdigheter skulle vurderes. Utdanningsdirektoratet (2019) skrev blant annet følgende «det er ikke selve resultatet i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering». Brattenborg & Vinje (2020) trekker da frem at ferdighetsgrunnlaget vil da være ubetydelig med tanke på den formuleringen som fremstilles av Utdanningsdirektoratet (2019) i dette tilfellet.

Kompetansemålene har i fagfornyelsen vært gjennom en endringsprosess, når vi ser Utdanningsdirektoratet (2019) sin læreplan i kroppsøving. Det har blitt to færre kompetansemål, og kroppsøvingsfaget står igjen med 13 kompetansemål for 10 trinn. I det som før var skilt mellom trening og livsstil, friluftsliv og idrettsaktivitet, er nå samlet i en bolk. Anerkjennning, refleksjon, vurdering, forståelse, øve på og utforsking kommer tydeligere frem i den nye planen, mot en tidligere plan som var mer idrettssentret. Utdanningsdirektoratet (2019) trekker også frem at den allsidige bevegelsesaktiviteten skal tydeligere frem i lyset. Naturferdsel fremstår også som et viktig punkt i kroppsøvingsfaget. Gjennom kompetansemålene ser vi også at sammenhengen mellom trening, kropp, helse og bevegelse henger tydelig sammen. I tillegg skal elevene være deltakende i prosessen for å få en økt forståelse, noe som skal bidra positivt i retning å nå livslang bevegelsesglede.

### **2.3 Implementering av nye læreplaner og læreplanutvikling**

Implementering av nye læreplaner har vært et aktuelt felt i skolen i flere tiår. Allerede på 1970-tallet forsket Goodlad (1979) på dette feltet. McClure (1979) beskriver en prosess der lærere brukte sin kunnskap om elevene, til å utarbeide lokale planer for å implementere en ny læreplan. Mye av tiden de brukte i implementeringsfasen handlet om å diskutere læringen hos eleven og målene for faget. I tillegg ble samarbeidet ansett som avgjørende i prosessen, da de diskuterte og tok avgjørelser sammen i gruppen. Og ikke minst ble det lagt vekt på være aktiv i prosessen og bidra i fellesskapet, i tillegg til å ha en positiv holdning til den nye planen.

Frem mot fagfornyelsen som møtte skolehverdagen i august 2020, har det vært en lang prosess og i denne delen vil det være naturlig å se på de ulike fasene som har formet den nye læreplanen slik den fremstår i dag. Karseth, Kvamme & Ottesen (2020) tar for seg de ulike forventningene, strategien og oppdraget i fagfornyelsens læreplanverk. Karseth et al. (2020) peker i retning NOU (2015), som tar for seg betydningen av å inkludere sentrale aktører i utviklingen av fagfornyelsen. Det ble sett på som spesielt viktig med tanke på når

kjerneelementene i de ulike fagene skulle defineres, at det skulle være en god progresjon, innarbeiding av de tverrfaglige temaene og videreutvikling av læreplanene. I tillegg ble eierskap og legitimitet ansett som viktig, noe som også vil forberede det brede feltet. Aktørene som ble involvert var blant annet skoleeiere, lærerutdanningsinstitusjoner, Sametinget, lærerprofesjonen og ulike fagmiljøer (Karseth et al., 2020).

Et viktig ledd i arbeidet var blant annet å erstatte den generelle delen av læreplanen fra 1993. Under evalueringene av implementeringen av Kunnskapsløftet ble det trukket frem at det var liten sammenheng mellom læreplanene for fag og den generelle delen. Karseth et al., (2020) trekker frem at dette var sentralt med tanke fagfornyelsen som skulle skje videre. Videre pekes det på at det skulle være en involverende og åpen prosess, der ordinære høringer skulle spille inn som en viktig faktor i utviklingen etter at retningslinjene var lagt. Strategien tar for seg tre overlappende faser i læreplanutviklingen fra den starter i 2016, til den iverksettes i 2020. Den første fasen blir omtalt av Kunnskapsdepartementet (2017) som en forberedende fase. Her skal det utvikles retningslinjer for fagfornyelsen. Det viktigste innenfor denne kategorien handler om utvikling av verdigrunnlag, tverrfaglige emner, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter. I den andre fasen skal læreplanene utvikles i en åpen og involverende prosess. Kunnskapsdepartementet fastsetter læreplanene etter forslag fra Utdanningsdirektoratet. I fase tre er skolene inne i en forberedelsesfase. Læreplanverket godkjennes i god tid, slik at skoler, skoleeiere og lærerutdannede får god tid før planene settes ut i praksis.

## **2.4 Læreplandimensjoner**

### *Det substansielle området*

Læreplanen definerer et stort område, og Goodlad (1979) trekker frem at det er hensiktsmessig å dele de inn i mindre kategorier. I den større spennvidden er det substansielle området en del, i tillegg til det teknisk-profesjonelle og sosiopolitiske området. Det substansielle området er igjen delt inn under fem ulike nivåer. Næsheim-Bjørkvik (2010) trekker frem at de fem nivåene kan bli oppfattet ulikt av forskjellige individer gjennom tolkning, lesning og praksis.



De fem nivåene i det substansielle området blir ofte omtalt som «de ulike ansiktene» (Gundem, 1993).

### *De ulike nivåene*

*Ideens læreplan* finner vi på det første nivået. Goodlad (1979) trekker frem at denne ligger under det idemessige eller det ideologiske plan. Ideens læreplan blir formet av meninger, forskning og teorier som oppstår i samfunnet. Statsråder og skolepolitikere er eksempler på ulike individer som kan være med å påvirke den gjeldende planen. Som nevnt innledningsvis er kroppsøving et debattert og det er under dette nivået vi kan trekke inn de ulike synene i faget, ifølge Næsheim-Bjørkevik (2010). *Den formelt vedtatte læreplan* blir av Goodlad (1979) omtalt på det andre nivået. Den er et utgangspunkt ifra ideens læreplan. Samtidig påpeker Gundem (1998) at denne er ulik fra sted til sted, fordi den er åpen for tolkning.

På det tredje nivået finner vi den *den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Denne planen kan det også gjøres ulike tolkninger av, og den følgende planen uttrykkes på måten leseren tar inn stoffet på, ifølge Næsheim-Bjørkevik (2010). Elever, foreldre, lærere, skoleledere, skolepolitikere og administratorer har gjort ulike erfaringer og har ulik bakgrunn. Når dette settes inn i en kontekst vil det oppfattes på ulike måter. Gundem (1998) viser til at som en følge av dette vil planer som lærere igangsetter, være ulike fra den formelt vedtatte læreplanen.

I følge Gundem (1998) hører den *iverksatte læreplanen* til under det fjerde nivået, som er knyttet til undervisningsnivået. Undervisningspraksisen blant lærere er aldri identisk, og blir lagt opp fra ulike tolkninger og oppfattelse av læreplanen. Næsheim-Bjørkevik (2010) trekker fram at den iverksatte læreplanen ofte er knyttet mot den oppfattede læreplanen, men ikke alltid. Noen lærere jobber i motsatt retning. De har egne mål og tanker de jobber utfra, og vektlegger undervisningen fra det ståstedet. På det femte nivået finner vi den *den erfarte læreplanen*. I følge Goodlad (1979) blir denne planen opplevd og sett gjennom elevene sine sanser. De ulike inntrykkene blir til med bakgrunn i hvordan læreren

i første omgang oppfatter læreplanen. I tillegg trekker Gudem (1998) frem at andre ting som skjer i undervisningen, vil være med å påvirke hvordan den erfarte læreplanen oppfattes.

I tillegg til Goodlad (1979) vil jeg også ta med praktisk-yrkesteori-modellen (heretter PYT-modellen) av Handel & Lauvås (1999), som blir kontekstualisert av Næsheim-Bjørkvik (2010) i kroppsøving. Artikkelen belyser sentrale elementer rundt yrkespraksisen til lærerne. Det blir gjort på tre nivåer, omtalt som P1, P2 og P3.

## **2.5. Legitimering i kroppsøving**

Mange har stilt seg spørsmålet om legitimeringen av kroppsøvingsfaget i den norske grunnskolen, og tre legitimeringer blir trukket frem som vesentlige for faget. Helsediskurs, idrettsdiskurs og danningsdiskurs blir løftet frem, og har også vært synlige gjennom læreplanene i kroppsøving. Idrettsdiskursen er neddempet i fagfornyelsen, men ligger fortsatt til stede i tankegangen til kroppsøvingslærere som har undervist i faget over en lengre periode. Kiri (2010) og Ommundsen (2008) trekker spesielt frem helsediskurs og idrettsdiskurs som fremtredende i kroppsøvingsfaget.

### **2.5.1 Legitimering gjennom helsediskurs**

Helsedirektoratet (2016) peker på at stadig flere i befolkningen er inaktive og at mange sliter med livsstilssykdommer. McKenzie et al., (1995) sine studier trekker frem at det er nødvendig å øke kunnskapen til elevene ved at de gjennom fysisk aktivitet oppnår helsemessige gevinster. Flere studier har pekt på helsegevinsten som fremkommer gjennom kroppsøvingsfaget. Aasland & Engelsrud (2017), Nyberg & Larsson (2014) og Moen (2011) trekker frem lærerens ståsted i faget, at det å holde elevene i gang og at de jobber hardt, som et viktig anliggende i kroppsøvingsfaget. Dette var også en del av tankesettet til Crum (1993) at slik lærerne tilnærmet seg undervisningen, ved at det skulle være et høyt aktivitetsnivå, der tanken om «helse i hver svettedråpe» var viktig, og at aktiviteten ble lagt opp etter denne biologiske ideologien. Öhman & Quennerstedt (2008) anser kroppsøvingundervisningen som en viktig del av

barn og unges fysiske helse, og at denne blir forbedret gjennom kroppsøving. Dette på grunnlag av at læreren vektlegger intens fysisk aktivitet og er verbale for å holde elevene i gang, der de bruker ulike ord uttrykk som «litt hardere» og «jobb, jobb, jobb», ifølge Öhman & Quennerstedt (2008).

### **2.5.2 Legitimering gjennom idrettsdiskurs**

Gjennom mange år har kroppsøvingfaget vært gjenstand for diskusjon med bakgrunn i at faget har lagt opp til en idrettsdiskurs. Fokuset har blant annet vært å innlære ulike idrettsteknikker (Kirk, 2010). I tillegg påpeker Standal (2015) at ballspill er sterkt fremtonende i kroppsøvingfaget, og trekker frem konsekvensene ved dette. Blant annet blir det påpekt at gjennom dette tankesettet vil elevene oppleve faget som smalt.

I følge Gurholt & Steinsholt (2010) velger kroppsøvingslærere aktivitetsinnhold ut fra egen habitus, som dreier seg om sin egen idrettslige og fysiske bakgrunn. Annerstedt (2008) stiller seg kritisk til en slik måte å drive kroppsøvingundervisning på. Ved å fokusere på denne tilnærmingen, vil det bli mangel på pedagogikk og didaktikk i undervisningen. Sävenbom, Haugen & Bulie (2015) trekker også frem at ved å knytte kroppsøvingfaget mot denne diskursen, vil det føre til økt mestring og glede blant de som allerede er innenfor idretten.

### **2.5.3 Legitimering gjennom dannelsingsdiskurs**

Merlau-Ponty (2011) trekker frem de motoriske ferdighetene som essensielle med tanke på barn og unges personlighetsutvikling, i ulike læringssituasjoner. I tillegg anses også interaksjonen i det sosiale samspillet som skjer rundt individet, som viktig. Klafki (2001) anser også kroppslig dannelse som en sentral egenverdi gjennom fysisk-motorisk ferdighet i skolen. Ommundsen (2013) trekker frem livslang bevegelseslyst, som et sentralt mål innenfor kroppsøving. Han mener dette kan nås gjennom å jobbe med fysisk-motoriske ferdigheter som blant å kunne hoppe, klatre og balansere.

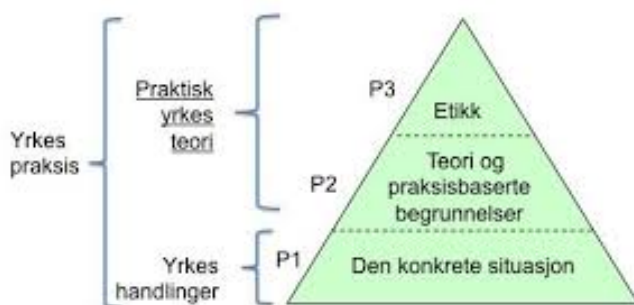
Arnold (1991) mener at kroppsøvingsfaget bør legitimeres ut ifra læring i bevegelse. I tillegg trekkes det frem læring gjennom og om bevegelse. Arnold løfter frem fire komponenter som sentrale innenfor kroppsøvingsfagets kjerne. Disse er bevegelsesferdighet, bevegelseslæring, kroppslig læring og bevissthet rundt kropp. Crum (1993) løfter frem deltakelse i ulike bevegelseserfaringer som sentrale, med tanke på at elevene i fremtiden skal kjenne på livskvalitet i et moderne samfunn. I tillegg påpeker Crum (1993) at dersom kroppsøvingsfaget fortsatt skal ha en eksistens i skolen, er det viktig med et dannelsperspektiv gjennom bevegelseskultur. Ommundsen (2013) trekker også frem verdien ved å knytte faget mot en dannelsdiskurs, for uten fokus på læring vil faget falle bort blant fag der regning, lesing og skriving i en større grad vektlegges.

Kroppslig bevissthet trekkes av Moen (2011) og Ommundsen (2008) frem som essensielt for kroppsøvingsfaget, med tanke på at det skal være en viktig del av dannelsfaget. Moen (2011) løfter derimot frem at det er svakhet i utdanningen, fordi det ikke blir vektlagt i motsetning til introduksjon av ulike lagidretter. Det blir trukket frem manglende arbeidsmetoder der kroppslig bevissthet kan anvendes, som en del av opplæringen innenfor faget. Han argumenterer videre for at kommunikasjonen og kroppen er en viktig del, gjennom å utrykke seg muntlig i faget. Moen (2011) trekker frem at trygghet kan skapes gjennom tydelig kroppslig bevissthet.

## **2.6 Lærerens praksisteori**

Bakgrunnen til at den praktiske yrkesteoretiske modellen ble utviklet, var på grunnlag av en kritikk mot hvordan veiledningen ble praktisert av skolens øvingslærere. Modellen ble første gang lansert av Løvlie (1974), men har i etterkant blitt snudd og omstrukturert. Øvingslærere hadde en sterk makt, med tanke på at de var med på å vurdere om praksisen ble bestått. Dette gjorde at lærerstudentene tilpasset seg, istedenfor å ta selvstendige valg. I løpet av 90-tallet ble modellen den dominerende veiledningsstrategien i praksisopplæringen (Skagen, 2014).

Utdanningsdirektoratet (2019) viser til en læringsprosess der en god undervisning setter læringen i gang. Prosessen fullføres ved at eleven viser frem innsats i situasjonen. En god lærer klarer å stimulere underveis, slik at læringen går i den riktige retningen. For å belyse læringsprosessen er det relevant å benytte PYT-modellen til Handal & Lauvås (1986).



Figur 1: Praksistrekanten (etter Handal & Lauvås, 1986).

Næsheim-Bjørkvik (2010) trekker frem at punktene i P1 blir styrt av lærens tanker og følelser, og dermed ikke er isolerte. I løpet av undervisningen vil læreren stille spørsmål, forklare, motivere og gi ulike oppgaver til elevene. I tillegg kan læreren også benytte kollegaer i planleggingsfasen, og formidle en tenkt undervisning, som også er en del av denne fasen (Handal & Lauvås, 1999)

I P2-delen blir det delt inn i tre ulike nivåer. De tre nivåene tar utgangspunkt i iboende kunnskap hos læreren. Den første dreier seg om personlige erfaringer fra yrkeslivet, og den andre handler om erfaringer, overført kunnskap og struktur fra kollegaer. I den tredje delen vil teoretisk kunnskap fra ulike utdanningsnivåer være aktuelt. Næsheim-Bjørkvik (2010) trekker frem at lærerens vurdering vil bli fremtredende gjennom gjennomføring, i tillegg til planlegging- og etterarbeidsfasen.

På P3-nivået stilles det refleksjonsspørsmål rundt undervisningen og er knyttet opp mot et etisk perspektiv. Næsheim-Bjørkvik (2010) trekker frem spørsmål og løfter frem ulike valg som må tas av lærere: «Hvilke verdier baserer jeg meg på når jeg tar disse valgene?», «Er det riktig?» og «Hvorfor velger jeg som jeg

gjør?» Periodeplanen er satt, og årsplanen ligger der som et dokument som det jobbes ut fra. Læreren må ta valg underveis om ting må endres, om friluftslivturen må ofres, og at det istedenfor blir satt inn en økt i gymsalen. En økt som Næsheim-Bjørvik (2010) beskriver som mindre tidkrevende. I tillegg blir dans nevnt som en aktivitet som kan falle bort til fordel for en annen aktivitet, fordi kroppsøvlingslæreren mener at det emnet skal ha en så stor plass i faget. Et siste eksempel som blir trukket frem, er at læreren velger å se bort i fra de grunnleggende ferdighetene som en stille protest mot det dualistiske læringssynet.

## **2.7 Kjerneelementene i fagfornyelsen**

Disse er trukket inn som sentrale verdier og selve fagrelevansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene tar for seg et bredt felt i kroppsøvlingsfaget. For studiens del anses det som relevant å trekke ut ulike begreper innenfor de ulike kjerneelementene, for å søke dybde innenfor disse. Innenfor bevegelse og kroppslig læring har studien søkt kunnskap om begrepet kroppsbevissthet, som trekkes inn under kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg har deltakelse og samspill kommet frem som synlige mål gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Uteaktiviteter og naturferdsel har blitt forsterket i fagfornyelsen, og i den kommende delen skal jeg presentere de tre ulike kjerneelementene i fagfornyelsen.

### **2.7.1. Bevegelse og kroppslig læring**

Utdanningsdirektoratet (2019) trekker frem at gjennom kroppsøvlingsfaget skal elevene delta gjennom egne intensjoner, interesser og forutsetninger, både på egenhånd og i sammen med medelever. Gjennom disse aktivitetene kan elevene utforske sitt eget selvilde og identitet. Kritisk tenkning kommer tydelig frem under kjerneelementene, og målet er at elevene skal se sammenheng mellom helse, trening, bevegelse og kropp. Gjennom allsidig og variert aktivitet og bevegelse, skal elevene få kroppslig læring, blant annet der de får stimulering til bevegelsesglede, kroppsbevissthet og en allsidig motorisk læring.

### **2.7.2 Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter**

Læringsfelleskap blir av Utdanningsdirektoratet (2019) løftet frem som et sentralt begrep. Gjennom felleskapet er målet at oppgaver og utfordringer blir løst sammen. Herunder blir også refleksjon over likeverd, samspill og samhandling tatt med. Det blir påpekt at i mange bevegelsesaktiviteter er dette nødvendig for at læringen skal økes i en gruppe. Gjennom de kollektive prosessene er det et mål at elevene skal lære å kjenne andres grenser og vise respekt og lojalitet. Gjennom deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter vil det bygges medbestemmelse og medansvar kontinuerlig. I tillegg vil det «(å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av forutsetning)» stå som en viktig brikke innenfor dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **2.7.3 Uteaktiviteter og naturferdsel**

Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, (2018) gjennomførte en nasjonal kartleggingsundersøkelse med elever fra 5-10. trinn. I rapporten kom det tydelige funn på at friluftsliv var svært fraværende i kroppsøvningsfaget. For denne studien er det mest relevant å se på resultatene i 8-10. trinn, og her viser rapporten at hele 60 % av kroppsøvningslærerne bruker mindre en fire timer på friluftsliv i løpet av skoleåret. I tillegg viser resultatene at kun halvparten rapporterer om overnattingsturer, selv om læreplanen og kompetansemålene har dette som en del av innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Abelsen & Leirhaug (2017) trekker frem i sin studie at det er overraskende lite kunnskap blant elevene når det angår friluftsliv. Det påpekes også at det er lite refleksjoner rundt elevenes naturopplevelser, i tillegg til hva de tenker om læringen underveis.

I Stortingsmeldingen «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet (Meld. St. 18 (2020-2021) ligger det klare føringer på at friluftsliv er et viktig anliggende i dagens skole. Det begrunnes ut fra blant annet at barns lek i naturen ofte er fraværende i dagens samfunn. Abelsen, Arnesen & Leirhaug (2018) trekker frem at lærerutdanningen har en vei å gå i møte med friluftsliv i skolen. Studien viser til at fagmiljø som underviser kommende lærere i friluftsliv, må tenke kritisk og forbedre innholdet. Det er på denne måten at kroppsøvningslærere

får med seg en sterkere bagasje inn i skolen, og at skolen kan bygge på «nærmiljø, kortere varighet, enklere midler», istedenfor «tung sekk, langt å gå, høyt til fjells» (Abelsen et al., 2018).



### 3 Metodiske overveielser og valg

Everett & Furesett (2012) beskriver valg av metode som noe som skjer tidlig i prosessen, og utarbeides i sammenheng med valg av tema og problemstillinger. Thagaard (2018) trekker frem at forskningsdesignet sier noe om undersøkelsen som skal gjennomføres, i tillegg til hvilken måte den blir utført på. De kvalitative metodene tar utgangspunkt i fenomenologien. I følge Thagaard (2018) vil man her få en dypere forståelse for enkeltpersoners erfaringer. I denne studien handler det om å søke dybde innenfor fagfornyelsen i kroppsøvingsfaget, så dermed var den kvalitative metoden et naturlig valg i oppgaven.

Følgende i kapittelet vil begrunnelser og valg knyttet til arbeidet med det gjeldende datamaterialet fremkomme, i tillegg til refleksjoner rundt de etiske aspektene. Kvalitetssikring med tanke på validitet, reliabilitet og overførbarhet vil komme avslutningsvis, som en naturlig del av metodedelen.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Valget av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen handler om hva forskeren søker informasjon om, og det vil være med å danne et utgangspunkt for den forforståelsen som blir utviklet gjennom prosjektet (Thagaard, 2018). Paradigme er et velkjent begrep i samfunnsvitenskapelig forskning og blir beskrevet av Halvorsen (2008) på følgende måte: «Et paradigme er en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stille, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentende svarene» (s. 56). Thagaard (2018) presiserer at paradigme kan ha ulike mål, men det søker forståelse av et fenomen, og betydning og mening bli vektlagt. Det fortolkede paradigme har ulike teoretiske retninger, men for min del vil den hermeneutiske retningen passe best.

I fenomenologien er den subjektive opplevelsen utgangspunktet, og søken etter forståelse av den dype meningen i kroppsøvingslærerens erfaringer, mens hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i kontekst, som i dette tilfellet kroppsøving i skolen. Thagaard (2018) trekker frem

betydningen av å tolke handlingene til mennesker gjennom å søke et dypere meningsinnhold, en som virker innlysende med det samme. Formålet i min studie kan ikke utdypes tilstrekkelig gjennom fenomenologien, og jeg anser den hermeneutiske tilnærmingen som mer passende etter der jeg søker forståelse.

### **3.2 Kvalitativ metode**

I studien benyttes det kvalitativ metode for å søke dybde innenfor fagfornyelsen i kroppsøvfingsfaget. Creswell (2007) trekker frem at forskeren må finne en metode som er gjennomførbar, og gir fullstendig informasjon til den aktuelle problemstillingen. Thagaard (2018) fremhever at noe av målsetningen til den kvalitative tilnærmingen til prosjektet, er å få en forståelse av sosiale fenomener. I tillegg påpekes at den aktuelle forståelsen som utvikles i den kvalitative metoden, skaper et subjekt-subjekt-forhold mellom personene som er involvert og forskeren. På bakgrunn av dette vil forskerens involvering og forforståelse ha en vesentlig betydning i prosessen (Thagaard, 2018).

### **3.3 Forforståelse**

Maxwell (2009) løfter frem begrepet bias som sentralt når forforståelsen blir trukket frem i den kvalitative metoden. Begrepet bias blir brukt for å forklare hvordan data og analyse i tilfeller kan bli påvirket av forskerens forforståelse. Det blir poengtert at det er viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse, for å unngå bias. Forskerens «ryggsekk» kan være full av bagasje, og Maxwell (2009) anser at dette kan ha en positiv effekt i prosessen, med at det kan gi økt innsikt og et godt grunnlag for validering og utvikling av hypoteser. Samtidig påpekes viktigheten av et kritisk blikk på forforståelsen, som handler om hvordan den kan påvirke både gjennomføring og resultat av forskningen.

Når det gjelder min egen forforståelse til temaet har jeg gjennom utdanning på bachelor – og masternivå, og i jobb innenfor kroppsøvfingsfaget i skolen, knyttet til meg erfaringer og tanker for faget. Gjennom faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag, ble jeg godt kjent med formålet for kroppsøvfingsfaget og sentrale kompetansemål. I løpet av det første året på masternivå ble vi godt kjent med fagfornyelsen, og gjennom denne tiden ble det anledning til å fordype

seg innenfor emnet, gjennom forelesninger, samtaler, diskusjoner, gruppearbeid og intervjuer. Dette arbeidet var med å prege min for forståelse for temaet, som jeg puttet i min «ryggsekk» og forhåpentligvis gir meg et godt grunnlag for forskningsprosessen.

### **3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I et forskningsintervju blir både strukturerte og ustrukturerte intervjuer benyttet. Vi finner også de semistrukturerte intervjuene som ligger i midtsjiktet mellom de ulike intervjuene. Når spørsmålene er satt opp i en gitt rekkefølge og formuleringene er bestemt, blir det omtalt som et strukturert intervju. Er det kun lagt til rette for begynnelsen av intervjuet og temaet er satt, kalles det for et ustrukturert intervju. I dette tilfellet vil samtalen bli til underveis. Det kvalitative intervjuet blir omtalt som et semistrukturert intervju. Utgangspunktet vil være en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer med tilknyttede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet er det viktig at intervjuer kjenner godt til temaene det spørres om. I tillegg påpekes det at det er viktig å følge utviklingen i intervjuet for å få med den sentrale essensen, noe det kan skapes enda mer refleksjon rundt. Kleven, Tveit & Hjordemaal (2011) trekker frem viktigheten av å stille gode tilleggsspørsmål for å få til et godt intervju. I tillegg blir det trukket frem at det kvalitative intervjuet både kan ha positive og negative sider. Som intervjuer belyser Kleven et al., (2011) videre at det er viktig å finne en god balanse, at man ikke blir for overivrig og tar en for stor del av intervjuet, men bruker seg selv til å skape gode refleksjoner. Her blir det påpekt at denne type intervju er nyttig for å løfte frem nye hypoteser og tanker som kan bli undersøkt nærmere.

### **3.5 Det kvalitative intervjuets styrker og svakheter**

Patton (2002) trekker frem at å eie interesse overfor studiet vil ha en positiv ringvirkning. Denne nysgjerrigheten kan være med løfte intervjuet, slik at det fremkommer mest mulig nyttig informasjon til studiet. I tillegg til tilstedeværelse i intervjuet, påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at det er viktig å med gode forberedelser, at denne planleggingsfasen kan bidra til å styre påvirkninger som

skjer i selve intervjuet. I det kvalitative intervjuet kan en søke kunnskap i opplevelser og erfaringer hos mennesker. I denne studien var målet å få en forståelse i hvordan kroppsøvingslærerne opplevde ulike aspekter ved fagfornyelsen.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) har det kvalitative forskningsintervjuet som målsetning å forstå verden fra intervjupersonens side, og få frem opplevelser og erfaringer av verden. I forskningsintervjuet er målet å få presise svar om det som det stilles spørsmål om, og da er det viktig med en bestemt spørre- og metodeteknikk. Svarene som kommer fra intervjuobjektet, vil fortolkes av det som blir beskrevet. Videre påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at intervjuet er en kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og intervjuobjektet produserer kunnskap sammen. Å ha en nøytral tilnærming til intervjusituasjonen anser Silverman (2011) som viktig. Det kan være utfordrende ved temaer som oppleves som interessante.

### **3.5.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden i mitt prosjekt er formet som et semistrukturert intervju, der temaer og spørsmål knyttet til disse er satt. Her vil det være mulighet for å vike litt bort i fra planen, men også ha den som et godt fundament for samtalen. Intervjuguiden vil sikre at de nødvendige temaene blir inkludert i intervjuet, og hvis det står fast, vil den være til god hjelp for å komme seg videre. Kvale & Brinkmann (2015) anser at et semistrukturert intervju ligger tett opp mot en dagligdags samtale, men samtalen har et formål som krever en annen tilnærming. I intervjuguiden er det som regel flere ulike tema som dekkes, og forskjellige forslag til spørsmål, som intervjuer kan stille informanten (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.5.2 Pilotintervju**

Thagaard (2018) påpeker at for å bli en god intervjuer, må det skje gjennom egen praksis. Videre blir det trukket frem at en intervjusituasjon med en kollega kan være en god arena for å utvikle seg. Her er det rom for å øve, prøve og feile.

Samtidig kan intervjueren få en ærlig tilbakemelding på hvordan intervjuet fungerte, og det blir deretter gode muligheter både å endre kommunikasjonsmåten og intervjuguiden. Det Thagaard (2018) påpeker her, anses som viktig. I første omgang ble det valgt ut en bekjent som både har god kompetanse innenfor intervju, i tillegg til god kjennskap til feltet det forskes på. Dette ga en nyttig erfaring, og her kom det frem konkrete tilbakemeldinger som kunne forbedres mot neste pilotintervju. Da gjaldt det gjentakelser, videre utgreiing av spørsmål og kommunikasjonsmåte.

Det andre forsøksintervjuet foregikk med en kroppsøvingslærer i ungdomskolen. Her anså jeg det som viktig at situasjonen skulle være relativt lik, som intervjuene jeg skulle bruke i oppgaven. Det er også noe Bryman (2016) påpeker, at intervjusituasjonen skal være tilnærmet lik. I dette intervjuet benyttet jeg opptak, og la det inn i Nvivo. Kvale & Brinkmann (2015) trekker blant annet frem at kunsten i å lytte tålmodig, er viktig. Dette fikk jeg øve på gjennom intervjuene. Samtidig merket som en interessert lytter etterpå, at jeg i en del tilfeller var litt for aktiv, og eksempelvis gjentok mye «bra» etter intervjuene. Det er noe jeg tok med meg til neste intervju, både å være mindre bekreftende verbalt og varierer mine uttrykk mer i intervjuene.

I intervjuene merket jeg at noen spørsmål besvarte delvis flere av spørsmålene som jeg hadde i intervjuguiden. Gjennom pilotintervjuene fikk jeg erfaring i å tilpasse spørsmålene underveis, noe jeg anså som viktig for å få mest mulig ut av intervjuene med kroppsøvingslærerne. Ved å benytte opptak merket jeg at det var lettere å ha riktig fokus, slik at dette gikk litt bedre. Å teste ut intervjuguiden var også et viktig moment. Jeg så blant annet at den samme tematikken gjentok seg, så det var naturlig å endre noe på intervjuguiden.

### **3.5.3 Gjennomføring av intervjuer**

Med tanke på ulike restriksjoner på grunn av covid-19 la jeg opp til at informantene kunne bestemme om intervjuene skulle foregå fysisk eller digitalt. Avgjørelsene ble som regel tatt på bakgrunn av gjeldende reglene på skolen.

Intervjuene ble foretatt i løpet av januar og februar 2021. Ved å spre intervjuene, ble det tid til å jobbe med hvert enkelt intervju i etterkant. Fem av intervjuene ble gjennomført fysisk og ett intervju ble gjennomført digitalt. Det var en merkbar forskjell å intervju informantene med fysisk tilstedeværelse enn digitalt. Kroppsspråk og tilstedeværelsene blir mye mer fremtonet i det fysiske møtet, og det var lettere å få til den «løse praten» i rommet, enn gjennom skjermen. Det er vanskelig å si om det har noe å si for resultatet som kommer frem i intervjuet.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 minutter, og 1 time og 10 minutter. Når det ble inngått avtale om intervju, ble det satt av god tid for at tiden ikke skulle være et forstyrrende element. Dette kunne ført til at svarene ble kortere, eller at vi ikke fikk kommet gjennom hele intervjuguiden. Intervjuene som ble gjennomført fysisk ble gjennomført på et lukket rom, slik at det ikke var noen forstyrrelseselementer. Før intervjuene ble det lagt til rette for en kort og uformell prat.

### **3.6 Databehandling og analyse av datamateriale**

I de seks intervjuene benyttet jeg båndopptaker, som senere ble transkribert til tekst. Nvivo 12 (QSR internasjonalt Pty Ltd., Doncaster Australia) ble benyttet som analyseverktøy i studien. Innen et døgn etter intervjuene ble foretatt, skrev jeg det ned i skriftlig form. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at i transkribering vil det sosiale samspillet gå tapt. Ved at man mister stemmeleie, gester, intonasjon og kroppsspråk.

For å sikre anonymitet og lesbarhet er intervjuene oversatt fra dialekt til bokmål. I transkripsjonen har jeg utelatt paraspråk som eksempelvis «eh» og lignende. Kvale (2001) påpeker at dette kan være smart å gjøre for å få et generelt inntrykk av informantenes erfaringer og tanker. I tillegg er det ifølge Kvale (2001) ikke nødvendig å ha med overflødig materiale, for eksempel pauseord og repetisjoner, som en årsak til at det ikke gir noe verdifullt til tema eller problemstilling. I Nvivo sorterte jeg datamaterialet i 15 ulike kategorier, for å få en god oversikt,

som jeg kunne ta med videre i studien. Datamaterialet fra intervjuene utgjorde 70 sider.

Den tematiske analysen av de kvalitative dataene har blitt analysert med bakgrunn i Clarke & Braun (2006) sine seks steg. Gjennom denne analysemetoden blir dataene identifisert og analysert, og mønstre blir tydeliggjort. Når den tematiske analysen blir benyttet, blir flere temaer identifisert, som beskriver det sentrale innholdet i empirien.

Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse består av seks ulike steg. I det første steget i analysen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Gjennom intervju og transkripsjon, og deretter lesing av innholdet, får en oversikt over dataene. Etter transkripsjonen var gjennomført, ble det lyttet gjennom intervjuene på ny for å sjekke om det var korrekt nedskrevet, i tillegg fikk en da også god oversikt over empirien på denne måten. Braun & Clarke (2006) beskriver dette som en nøkkelfase, der forskeren får en tydelig kjennskap til transkripsjonen. I den andre delen kommer koding av intervjuene frem. Her kan det systematiske arbeidet ordnes gjennom datasett, men ofte vil det ikke være tydelig hva som er relevant med det samme. De potensielle sammenhengene blir trukket frem. Stort sett det meste av transkripsjonen ble kodet, for det var usikkerhet på det stadiet hva som ville bli aktuelt.

I det tredje steget blir det naturlig å søke etter ulike tema, og hvilke koder som kan benyttes innenfor det bestemte temaet. Her vil det være naturlig å benytte noe visuelt for å få en oversikt over de ulike temaene, og innholdet. Braun & Clarke (2006) trekker frem at noen koder kan brukes som hovedtema, andre som undertema, og noen kastes. I denne delen vil en også få forståelse for betydningen til de individuelle temaene. I det fjerde steget vil det bli tydelig hva som er de gjennomgående temaene, og her vil det være viktig å vurdere om temaene passer i forhold til datasettet. Gjennom arbeid i denne delen vil det være naturlig å se på likheter og ulikheter. I tillegg om det kan være aktuelt å se på muligheter for å samle flere temaer under færre. Dette var noe som ble aktuelt i studien, da det

var flere likhetstrekk mellom noen, og det ble naturlig å legge de inn under samme tema.

I det femte steget vil det ifølge Braun & Clark (2006) vil det være naturlig å avgrense temaene for den videre delen. Her vil essensen i temaet kommer frem. I denne delen blir det presisert at det er viktig å trekke hva som er viktig, og hvorfor det er sentralt. I tillegg blir det presisert at det skal være en rød tråd gjennom analyseprosessen, der det trekkes paralleller til forskningsspørsmålet i oppgaven. Det siste steget handler om hvordan forskeren presenterer studien. Det skal ikke være for repeterende, i tillegg påpeker Braun & Clark (2006) at den skal fremstå som gyldig og at levende eksempler skal presenteres.

### **3.7 Utvalg av informanter**

Thagaard (2013) beskriver strategisk utvalg der deltakelsen blir basert ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som studiet etterspør, og måten informanter blir plukket ut på kan ha en betydning for konklusjon om overførbarhet. Kriterier for deltakelse i dette studiet var at de hadde jobbet med kroppsøvingfaget i minst fem år og var kjent med fagfornyelsen. Ulike skoler ble kontaktet, og i en normal hverdag hadde det vært naturlig å møte opp personlig og fulgt opp forespørsel. Med tanke på tiden skolene var inne i med covid-19, samt et høyt smittetrykk, ble kroppsøvingslærere kontaktet direkte i istedenfor via administrasjonen. Dette var vellykket, og flere kroppsøvingslærere ønsket å være med i studien.

Utvalgsstørrelsen til studiet vurderes med tanke på undersøkelsens analytiske mål. Ved prosjektets start ble det tatt utgangspunkt i 4-6 kroppsøvingslærere. Thagaard (2013) anser det som viktig at størrelsen på utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre en tidskrevende og omfattende analyse. I et studentprosjekt er tid en sentral faktor, og for å komme gjennom materialet på en hensiktsmessig måte, ble det derfor valgt denne utvalgsstørrelsen. Utvalget bestod til slutt av seks informanter, som er kroppsøvingslærere på ulike skoler i Rogaland. I intervjuet med den sjette deltakeren anså jeg materialet som «mettet», etter studiets formål.



Grunnskolen har et vidt spenn av kroppsøvingslærere i ulik alder, kjønn og bosted. Derfor ble det ansett som viktig at det var en viss spredning innenfor disse ulike kategoriene. De to kvinnelig og fire mannlige informantene representerte tre ulike kommuner, og undervisningserfaringen var 25 år mellom den mindre erfarne til den svært erfarne i kroppsøvingsfaget. Ved refleksjon over informantene ble spredning i undervisningserfaring satt som det viktigste kriteriet, og kjønn hadde mindre å si for resultatene som kom frem i intervjuene, slik resultatene ble tolket.

### **3.8 Studiens reliabilitet og validitet**

I studier er det vanlig å vurdere pålitelighet og gyldighet for å vurdere studiens kvalitet. Thagaard (2018) benytter begrepene validitet og reliabilitet. I denne delen vil jeg vurdere studien svakheter og styrker. Vurderingene om reliabilitet og validitet fant jeg som naturlig å legge inn i etterkant av tolkningene som er gjort i studien. Det er på bakgrunn av vurderingene av data og handler om gyldigheten av de tolkninger som fremkommer av forskeren (Thagaard, 2018). Samtidig påpeker Postholm (2005) at de tradisjonelle kravene til validitet og reliabilitet kan være problematisk i kvalitativ forskning, som en konsekvens av at møte mellom forskeren og objektet alltid er unik i den tidsbestemte situasjonen.

#### **3.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet viser til om forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet blir en referanse til repliserbarhet, som vil si at studiens resultater kan gjentas hvis prosjektet blir reprodusert ved videre forskning. I tillegg viser Thagaard til hvordan kvalitative metoder ofte er preget av paradigmeskifter, som betyr at utvikling av kunnskap ble sett på som uavhengig av forskerens deltakelse (Thagaard, 2018). Videre blir reliabiliteten i kvalitative studier beskrevet som hvilken måte forskeren redegjør for hvordan datainnsamlingen har foregått i studiet. Blir dette gjort på en tydelig og oversiktlig måte, vil det styrke studiens reliabilitet.

### 3.8.2 Validitet

Validitet belyser om det som blir målt, er det som vi faktisk vil måle (Ringdal, 2001). Kvale & Brinkmann (2015) anser ikke kun metodene og designet som viktig for å måle gyldighet, men de trekker også frem «praktisk klokskap» og integritet som sentralt i vurdering, når en vitenskap produseres. Dette blir trukket frem som viktig for kunnskapen som blir produsert i studien. I tillegg legger også Kvale & Brinkmann (2015) vekt på i hvilken grad observasjonene som foretas, reflekterer over fenomenet og variablene som studien søker svar på. Thaagard (2013) peker på at forskerens posisjon i miljøet vil være med å påvirke tolkningsgrunnlaget, og det å legge frem for leseren hvordan dette kan ha påvirket tolkningene av resultatene. Ifølge Maxwell (2009) vil et rikt datamateriale vil være med å styrke validiteten i oppgaven. Så ved et variert og detaljert datamateriale vil en få et enda større bilde av fenomenet som studeres.

### 3.9 Etiske vurderinger

I forskning er det viktig at deltakerne i studien blir behandlet med respekt, og at man ivaretar et godt forhold til de som deltar med ulike erfaringer og opplevelser. Dette medfører blant annet ryddig bruk av ulike personopplysninger, og i tillegg er etiske overveielser en forutsetning i all forskning (Dalland, 2012). Prosjektet ble sendt til NSD for forskningsetisk vurdering. Ved å jobbe med de aktuelle punktene, ble det knyttet bevissthet til hva det var viktig å ta stilling til. I prosjektet ble deltakerne anonymisert. Jeg har valgt å benytte fiktive navn, samt at det er frivillig deltakelse og informasjonsbehovet til deltakerne ble tilfredsstilt. Deltakerne ga samtykke til deltakelse, i tillegg hadde de mulighet til å trekke seg fra studien.

Her vil det ikke bli mulighet for å knytte lærerne til hvilken skole eller kommune de tilhører. I tillegg er det også viktig at lærerne tar stilling til de etiske vurderingene i et intervju, slik at det ikke fremkommer taushetsbelagt informasjon eller at elevene kan bli identifisert. Det kan eksempelvis være ulike

situasjoner som kan knyttes mot ulike individer. Derfor vil det være viktig å minne objektet på dette før intervjuet starter.

## 4 Resultater

Den tematiske analysen ledet meg frem til ulike hovedtemaer. Først og fremst ble lærerens overordna tanker om fagfornyelsen synliggjort. Deretter kom studien innpå andre hovedemner som dybdelæring, vurdering og kompetansemål, i tillegg til kjerneelementer i kroppsøvfingsfaget. Under kjerneelementer ble det tydeliggjort undertemaene nærrområde og friluftsliv, kroppslig læring, og deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. I denne delen ble anerkjennelse av ulikskap trukket frem av kroppsøvfingslærerne som spesielt tydelig i forbindelse med fagfornyelsen.

I det kommende avsnittet vil jeg presentere informantene jeg har med i den kvalitative studien med tanke på deres ståsted og tanker rundt kroppsøvfingsfaget. Jeg anser dette som viktig for videre å tolke deres meninger som er knyttet til fagfornyelsen. Jeg vil også i denne delen presentere lærerens overordnede tanker om fagfornyelsen. Lærerne blir presentert med fiktive navn for at deres anonymitet skal beholdes.

### 4.1 Presentasjon av informanter

«**Sigrid**» har jobba som kroppsøvfingslærer i ungdomskolen i flere år, og har idrettsutdannelse på høgskolenivå. Hun er aktiv innenfor ulike idrettsaktiviteter på fritiden, og hun har også erfaring som trener. Sigrid anser kroppsøving i ungdomsskolen som et svært viktig fag. Hun er opptatt av det skal være et godt læringsmiljø, og snakker mye om det sosiale aspektet som skjer i timen. Det blir trukket frem som mye viktigere enn selve aktivitetene som velges. Derfor bruker hun mye tid fra starten i 8. klasse på relasjonsbygging, og å skape et godt og trygt miljø. Hun brenner for kroppsøvfingsfaget, og har fokus på at alle skal være med, og at inkludering er et viktig stikkord i læringen.

«**Ole**» har en lang karriere innenfor undervisning og kroppsøving. Han har gått en fireårig lærerutdannelse, og har studert idrett i et av årene. Han har vært aktiv innenfor lagidrett i flere år, men er også glad i individuelle aktiviteter. Gjennom

kroppsøvningsfaget beskriver han at elever kan øve på å være gode medmennesker i en fysisk situasjon. Han legger mer vekt på respekt og fair-play enn selve øvelsene. Han beskriver et elever er forskjellige, og gjennom faget kan elever lære å respektere dette. I tillegg trekker Ole frem at kroppsøving ikke kun er viktig i seg selv, men også viktig for de andre fagene.

«**Knut**» har jobbet som kroppsøvningslærer i mange år og har universitetsbakgrunn fra andre fag. Han har opparbeidet seg faglig kunnskap om faget gjennom ulike fritidsaktiviteter, deriblant som spiller og trener. Knut mener at det skulle vært lagt til rette for at det var flere kroppsøvingstimer i løpet av uken på ungdomsskolen. Han er opptatt av folkehelse og beskriver en inaktiv ungdomskultur i dagens samfunn. Knut anser kroppsøvningsfaget som viktig med tanke på at det kan være med å fjerne frykt fra det å være i fysisk aktivitet, i tillegg til at det kan være et fag som skaper glede med å prøve ulike bevegelser. Han beskriver også et fag der elever kan oppmuntre hverandre og jobbe med samarbeid.

«**Marte**» har jobbet som kroppsøvningslærer i mange år. Hun har en masterutdannelse og har i tillegg årsstudium i idrett. Hun er glad i å praktisere ulike aktiviteter på fritiden. Kroppsøvningsfaget anser hun som viktig for dagens ungdom i skolen, og trekker frem at for mange er de to timene kun den tiden noen har fysisk aktivitet i løpet av uken. Marte beskriver at vi kan ta del i et samfunn uten nesten å bevege oss, og beskriver at kroppsøvningsfaget kan bidra til læring og deltakelse til å ta del som aktive deltakere. Hun trekker frem de psykiske fordelene med bevegelse, blant annet å få økt selvtillit og et sunt selvbilde.

«**Theo**» har jobbet som kroppsøvningslærer i en del år. Han har bachelor i kroppsøving og idrettsfag på høgskolenivå, i tillegg til årsstudium i andre fag. Han driver med lagidrett og har også konkurrert i ulike individuelle idretter. Theo trekker frem kroppsøvningsfaget som et fag der elever kan få utfordringer, og jobbe sammen for å finne løsninger. Han er ikke så opptatt av selve aktiviteten,

men at de er i bevegelse og lærer ut ifra det de gjør. Han beskriver faget som et fag der elevene må vise innsats, og jobbe over en lengre periode for å oppnå gode resultater. Han anser dette som en viktig egenskap, som lett kan overføres til andre kontekster i livet. Theo er tydelig på at en dag står de utenfor skolen og kroppsøvningsfaget, og da er det deres ansvar å finne og utforske aktiviteter som de vil delta i.

«Asle» har jobbet som kroppsøvningslærer i flere år. Har studert årsstudium i idrett som en del av lærerutdanningen. Han liker godt å være i aktivitet på fritiden. Han beskriver sine tanker om kroppsøvningsfaget som upopulære. Han mener faget skulle ha vært en fri-arena, og at elevene kunne få kommet og funnet roen, og hatt det gøy med ulike aktiviteter. Han beskriver faget som et problematisk fag, med tanke på en krevende vurderingssituasjon, og at det kan føre til at gleden faller bort i fra faget. Han beskriver også et fag som har ansvar i å gi ungdom lyst til å være i aktivitet, og at det finnes mange andre aktiviteter utenom de «tradisjonelle» som dagens ungdom bruker mye tid på.

#### **4.2 Lærerens tanker om fagfornyelsen**

I denne delen vil jeg presentere de overordnede tankene til kroppsøvningslærerne om fagfornyelsen, og implementeringsfasen de har vært gjennom på de ulike skolene. Kroppsøvningslærerne ser både planen i et historisk riss og reflekterer over styrker og svakheter i den.

##### **«En skarpere plan»**

Sigrid reflekterte over sitt møte med fagfornyelsen: «Første gang jeg leste gjennom den, blei jeg litt sånn, triggja, fordi at det bruker store ord, de er veldig sånn opptatt av å dempe idrettsfokus, og veldig med det på friluftsliv». Hun reflekterer videre at kroppsøvningslærerne ikke er bundet opp til konkrete aktiviteter, og at det kan være en faktor som fører til et allsidig fag. I tillegg anser hun vurderinger som ikke lenger blir knyttet til hvordan et spesifikt kast utføres, men progresjonen i arbeidet. Samtidig er Sigrid bekymret over tolkningene som blir gjort av enhver: «...er nok redd at, hvis, altså, det blir personavhengig, eller

systemavhengig, det er fine ord og nye tanker, men jeg ser for meg at det ikke kommer til å endre så mye sånn sett». Marte reflekterer også rundt systemet, og trekker frem samtaler i kollegiet på skolen, der de har reflektert over endringene, når idretten forsvinner fra faget, og tenker på fagets fremtid, hva skal de nå gjøre. Hun trekker videre i refleksjonen at det er verdt å se mer hva som skjer rundt eleven, i samhandling med andre.

### **En annen kultur**

Asle plasserer fagfornyelsen inn i en historisk kontekst og ser tilbake til Kunnskapsløftet i 2006 og at det var store forandringer da: «Det har vært ganske store omveltninger tidligere i kroppsøving om det er på en måte ikke ser det store behovet, om det kan være det, lest ut fra de nye læreplanene, det er jeg litt usikker på, om det kanskje kan være det». Dermed anser Asle forandringene som små, og setter det i kontekst til endringene som skjedde 15 år tilbake, som han erfarer som mye større. Samtidig som han påpeker dette fikk han også en tankevekker, når han så at ordet lagidrett var borte i den nye planen.

Testing er et ord som fortsatt henger igjen i refleksjonene rundt kroppsøvingfaget, og det viser at innføring av nye planer fortsatt tar tid å implementere. Knut reflekterer over dette: «Så er det vel lagt opp til, hvis jeg har forstått det riktig, at det skal være mindre testing, eller mindre om ingen, og det er jeg utelukkende positiv til, det er mange elever som kvir seg, gruer seg ...» Theo sine overordna tanker om fagfornyelsen er at den skal gjenspeile samfunnet i nåtiden. Diskusjoner om kroppsbygge og sosiale medier blir trukket frem, og kroppsøvingfaget kan bidra til gode refleksjoner rundt disse viktige punktene. Han trekker også frem refleksjonen om den nye planen fremstår er så mye mindre idrettsfokusert:

«De nevnte at det skulle være enda mindre idrettsfokus, jeg vet ikke om jeg syns det var helt gjenspeilet i kompetansemålene. For det var jo ikke noe særlig idrettsfokus på den gamle læreplanen heller, det var generelt, det stod ikke noe spesifikke idretter man måtte gjøre, så det tenke jeg at

det må jeg nevne, for at de som har KØ at de som har KØ at det ikke skal være idrettsfokus, men den generelle bevegelsesaktiviteten, for det som er det viktige».

Ole, med tusenvis av timer bak seg i kroppsøvningsfaget retter synet tilbake flere tiår og reflekterer over en artikkel han bladde i tidligere i uken. Kroppsøvningsfaget i et endringsperspektiv fra de senere år i det forrige århundre, til i dag. Han ser tilbake, og peker på en utvikling i faget, og reflekterer over hva fagfornyelsen har mer av enn de tidligere læreplanene han har vært gjennom:

«Det som jeg syns denne planen er skarpere på er jo det vi har vært innpå, og det er, særlig når vi ser på altså, en hovedgreie er varig forståelse! En sånn hovedgreie på mange fag, altså varig forståelse av faget, hvorfor man har det, også videre.» «også noe av spesielle, ikke spesielle, men enda mer en før at ikke bare blir sånn som den gamle trenerfunksjonen, at det blir, hør her(!), nå skal vi gjøre det, det skal dere gjøre på den måten, nå skal jeg vise hvordan vi gjør det og sånn og sånn ...».

Ole trekker videre frem at veiledningsprosessen blir enda viktigere, der læreren deltar i prosessen på en tydelig måte. Han presiserer det er viktig at elevene kommer til ordet, og vurderer sin egen innsats og kommer med egne forslag for hvordan aktivitetene kan gjøres og hvordan de kan gjøre ting på en bedre måte. I tillegg til Oles refleksjon rundt en skarpere læreplan og hvordan kroppsøvningslærere i lys av den kan opptre i kroppsøvingstimen, reflekterer han også over inngangsporten mot det nye som kommer inn i skolen. Det trekkes frem at lærene har et ansvar å benytte seg av de nye læreplanene og det gjøres en refleksjon over dette:

«Jeg syns det er mye positivt i disse, i den nye planen, også i kroppsøving. Og så er det jo det at vi lærere, alltid sier, både med rette og sånn kan bruke mer defensiv holdning, når skal vi få tid til dette, når skal vi få tid til dette ...?».



Ole beskriver at det er viktig å ha en innstilling om å strekke seg videre, der lærerne kan tenke annerledes og gjøre ting på andre måter. Han trekker frem en klasse på 30 elever, der ofte 10 er synlige og 20 er mer eller mindre usynlige. Han er tydelig på at det må struktureres om, og legger til mot slutten av sin refleksjon over undervisningen:

«ellers så syns jeg spesielt det samspillet, fair play og gjøre hverandre gode, litt sånn så Nils Arne Eggen, gjøre hverandre gode, at det er så fokusert syns jeg er glimrende altså, det syns jeg er glimrende!».

Kroppsøvlingslærerne hadde ulike tanker når de stod ansikt til ansikt med den nye planen, og er opptatt av ulike forandringer og punkter som de som er forsterkende i forhold til de forgående planene. Kroppsøvlingslærerne har ulike interesser og erfaring, så det er en naturlig at de vil presentere ulike momenter som de peker på.

#### **4.3 Lærerens refleksjoner rundt innføringen av fagfornyelsen**

Innføringen av fagfornyelsen som startet for intervjuobjektene et år i forveien, satt fortsatt ferskt i minne blant kroppsøvlingslærerne. Flere av lærerne hadde allerede kommet godt i gang med planleggingen, da covid-19 i mars 2020 gjorde at man måtte gjøre store endringer med tanke på planer og undervisningsmetoder. Perioden med skolestenging preget naturligvis forberedelsene mot en ny skolestart med en ny læreplan i anmarsj, og det er noe Asle reflekterer over:

«Vi begynte tidlig, med kompetansepakke som gikk på det overordna, men alt ble på en måte satt på vent i mars. Vi hadde mye viktig arbeid som vi skulle drive med fra mars frem til sommeren, som ble veldig amputert når vi satt hjemme i to måneder, og da var profesjonsutvikling ikke så viktig, fordi vi jobbet døgnet rundt for å være tilgjengelig digitalt ...».

Asle beskriver også en ledelse som var på jakt etter lærerens tilbakemeldinger, og så etter behovene som var nødvendig i forbindelse med en ny læreplan. Samtidig ble kroppsøvningsfaget skjøvet bort da lærerne kunne velge hvilke fag de ønsket å bruke tid på:

«Vi hadde fire planleggingsdager før høsten, der vi jobbet med spesifikt inn mot læreplanene mot de de nye fagene, men det var litt etter behov, og jeg tror alle syns det var veldig overveldende i veldig mange fag, og så at i kroppsøving der kunne vi fortsette ganske likt som vi gjorde før, så der gjør vi ikke så mye nå!»

Asle beskriver videre at de i løpet av høsten 2020 har hatt møte på en time til sammen når det angår fagfornyelsen i kroppsøvningsfaget. De satte seg ned og så på kompetansemålene sammen, og reflekterte: «her er det veldig mye det samme, med andre formuleringer, annen ordbruk, så her kan vi gjøre likt som vi pleier, det er sånn vi tenker nå, en periode fremover, prøver å komme litt inn i de andre fagene, så kan vi se litt på kroppsøving etterhvert». Sigrid representerte en skole som hadde startet innføringen av fagfornyelsen tidligere, og trekker frem en tydelig struktur med innarbeidelsen av fagfornyelsen. Her hadde de blant annet møter i kroppsøvningsnettverket:

«Vi har hatt fire omfattende møter i nettverket med skoler i distriktet, med mange lærere fra flere skoler, og diskutert ulike måter å løse det på, så akkurat det føler jeg har vært greit. Så har vi diskutert det litt innad på skolen, og vi begynte allerede i fjor å korrigere på vurderingskriterier og mål, og at de er nok litt vinklet på, bevegelsesglede, og konsentrere seg over tid».

Allerede mot slutten av 2019 var Sigrid sin skole i gang med innarbeiding av fagfornyelsen, og startet med å korrigere vurderingskriterier og mål for faget, samt hvordan organisasjonsstrukturen skulle se ut. Knut er også fornøyd med innarbeidelsen og sammenligner innføringstrukturen med andre skoler, og anser at de selv har gjort mye positivt. Han bemerker også perioden med covid-19 som

utfordrende, men mener de kom godt ut av det. De benyttet Utdanningdirektoratet sin oppbygging i moduler. Han beskriver det som et voldsomt opplegg som ikke er «plug and play», men trekker frem verdien av å plukke det som er verdifullt, som det aller viktigste. Knut beskriver også at kroppsøvingslærerne lever i sin egen verden, uten innflytelse og påvirkning fra ledelsen og administrasjonen på godt og vondt. Theo trekker frem et godt samarbeid, og beskriver deres prosess som følgende:

«Det vi gjorde var, helt i starten var at alle fikk sin plan de skulle lære seg, så satt vi i grupper, der alle skulle fortelle de andre om den læreplanen du hadde fordypet deg i. Jeg måtte forklare nye ting i KØ-faget, og de andre måtte fortelle om engelsken og norsken og så videre. Så vi fikk en grunnleggende kjennskap til den ganske tidlig egentlig».

I tillegg beskriver Theo faste møter der seksjonen treffes for å holde seg oppdatert, og der de deler nyttige erfaringer og opplegg som kan spille hverandre gode i kroppsøvingsfaget. Han beskriver også et godt tilrettelagt opplegg med fagfornyelsen der hele lærerkollegiet reiste bort og var samlet, og hadde fagfornyelsen på agendaen. Her fikk de satt av god tid til innarbeiding og refleksjoner, i et godt samarbeid der blant annet kroppsøvingsfaget var på agendaen.

Marte beskriver også et fagsamarbeid, men at kroppsøvingsfaget ikke er høyest på agendaen: «... det er kanskje ikke de som er mest interessert i kroppsøving som har vært på de møtene, og de som er veldig interessert i kroppsøving, er også interessert i andre fag, så jeg føler kanskje ikke det faget har blitt prioritert». Hun reflekterer over skolens prioriteringer av fag, og viser et savn ovenfor kroppsøvingsfaget: «Norsk, matte og engelsk, det er der de setter trøkket, men jeg tenker vi har en større utfordring enn de, for vi skal ha et praktisk fag, som skal ut av hallen, og inn i skogen, og det er litt rock & roll, uten at vi får planlagt det».

#### 4.4 Kjerneelementer

I det neste delkapittelet, «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», trekker studien frem annerkjennelse som et sentralt begrep. I intervjuene var dette noe som spesielt kom frem, og det ble mye refleksjon rundt dette temaet. I det siste kjerneelementet konsentrerte vi oss spesielt om begrepet friluftsliv, der deltakerne i studien hadde sterke formeninger.

##### 4.4.1 «Noen jevn input tror jeg er bra, det er en del av folkehelse»

I de ulike intervjuene kom vi innpå temaet bevegelse og kroppslig læring. Kroppsøvingslærerne hadde både ulike strategier og tanker både når det gjaldt å legge opp undervisningen innenfor disse kjerneelementene, i tillegg til refleksjon rundt de ulike punktene. Kroppsøvingslærerne trakk spesielt frem begrepet kroppsbevissthet når begrepet kroppslig læring ble drøftet, men det er også naturlig å presentere data om allsidig motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede, som står beskrevet under kjerneelementene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Asle reflekterte rundt kroppsbevissthet og mente det ikke var nødvendig å fokusere på det i ungdomsskolen:

«...vi har et svært begrenset med tid, vi har en veldig liten gymsal, og timene er 50 minutter, og på de 50 minuttene skal de ha tid til å dusje og skifte. Og slik det blir ofte at det blir en halvtime med aktivitet og hvis vi skal bruke 10 min på å snakke om hvilke bevegelser vi bruker og sånne ting, så går tiden veldig fort, så jeg synes det er vanskelig å ha for mye fokus på det».

For Ole er også tid et dilemma når temaet blir tatt opp. Samtidig ser han verdien i å snakke om kroppsbevissthet, og ikke minst å ha dette som en rød tråd gjennom året:

«Tid er et element i faget, det kan være begrenset tid vi har til refleksjon. Det må vi bare ta sånn innimellom, det går an å det også. Skal du skrive en oppgave, og sånn, og sånn, det er det samme som skoler har, nå skal vi

har respektuke, lage plakat, hvordan vi skal være med hverandre. Det betyr ingenting ...».

Han mener det er viktig med en tydelig struktur på det, at det kommer som et emne mellom aktivitetene, der elevene snakker sammen noen minutter, om hva som skjer med kroppen i disse aktivitetene og hva skjedde i den andre aktiviteten. Han er opptatt av at elevene setter ord på kroppsbevissthet, istedenfor at han skal si alt, som gjerne blir glemt igjen. Når begrepet dukker opp for Knut reflekterer han over bruken av det i kroppsøvingstimene, og setter det i kontekst til fagfornyelsen og folkehelsen i et fremtidig perspektiv:

«Det har i lang tid vært for dårlig, det kommer litt an på hvilken kroppsøvingslærer, men det definitivt som bør legges mer til rette for, og det er og nevnt i den nye, og det gjenstår for vårs del å få det skikkelig inkorporert i skoleåret. Noen jevne input der tror jeg er bra, det er en del av folkehelse, det er vel kanskje det viktigste oppdraget kroppsøvingslæreren har».

Theo påpeker at gjennom de ulike aktivitetene får elevene kunnskap hva som skjer med kroppen når de jobber med utholdenhet og styrke. Dette anser han som viktig kunnskap å ha med videre i livet, og noe elevene også bør tilegne seg i kroppsøvingstimene. Marte trekker frem at denne kunnskapen ikke er iboende hos alle. Hun reflekterer over at mange hun kjenner trener, og vet ikke helt hva de gjør, men de bare gjør noe. Samtidig påpeker hun at det ikke er så farlig, men utbyttet kunne vært større om de visste hva de gjorde, og det setter hun også i kontekst til hennes elever på ungdomsskolen:

«Bare å si at nå jogger vi en tur, så er det døden for halve klassen ca, og noen er litt der at de gjør det for at de vet det er bra, mens noen hater dette, hvorfor skal jeg gidde det ...».

Marte mener det er viktig å sette ord på hva som skjer med kroppen i aktivitet, og hva det kan gjøre med helsen. Hun mener dette kan være med å løfte motivasjonen

for aktivitet, når elevene får en større forståelse for dette. Gjennom dette tenker Marte hun kan nå flere elever. Hun er bevisst på at faget ikke skal teoretiseres, men skape gjentakelser der temaet kommer opp og det blir en naturlig del av kroppsøvingstimene. Hun bekymrer seg over at kroppsøvingfaget som teoribasert, og spesielt for de elevene som allerede sliter med teoritunge fag:

«Jeg er så redd for å ta gymtime til teori, for vi har det litt slik i korona at de må skrive hva de har gjort i gym hjemme. Og da har jeg jo noen elever som er to eller tre språklige, for de strever med å formulere, og spør hva mente du, de blir så leie og oppgitte, for de er så flinke ungdommer som elsker å være fysisk aktive, og da får jeg helt panikk, at teorien skal ta de på en måte, det får det jo ikke, men du er med på tanken, nå får de ikke til dette heller, for jeg må skrive, for eksempel en teoriprøve om muskler for eksempel, det kan man ikke gjøre».

Hun reflekterer over at som kroppsøvingslærer må man være enormt bevisst innenfor dette feltet, og håpe at noe glir inn, men at det er krevende. Sigrid anser det utfordrende å innlemme den kroppslige læringen i kroppsøvingfaget, i en allerede teoritunge hverdag. Hun anser kroppsøving som et kjempeviktig avbrekk i fra teoritunge fag, og at det skal være en refleksjon rundt det kroppslige vil være med å teoretisere faget, noe hun bekymrer seg over. Videre trekker Sigrid frem at hvis det skal gjøres, må det gjøres på korrekt måte:

«... det vil kreve øving over tid, hvis du hadde gått opp i en klasse, og sagt at du skal reflektere over den bevegelsen tror jeg du ville ha hentet veldig lite, for å få det som er tanker bak planen, tenker jeg det krever at man jobber ganske målbevisst.».

I tillegg til at hun beskriver det som krevende, ser hun på måter det kan gjøres på. Hun har brukt filming av aktiviteter, når hun har jobbet med turn. Gjennom det har hun skapt diskusjonsforum blant elevene. Her kan de trekke frem punkter de ønsker å endre på. Samtidig ser hun at det ikke er like lett for alle elevene å omsette dette, og skape forståelse. Videre trekker Sigrid også frem at det er tidkrevende, og personvern kommer inn som ulike punkter som kan være med å minske bruken

av dette, og derfor anser hun dette som et usikkerhetsmoment i kroppsøvningsundervisningen.

#### **4.4.2 «For noen kommer det veldig naturlig»**

Mørk eller lys, sterk eller svak, tynn eller tykk, erfaren eller uerfaren, eller midt imellom — kroppsøvningsfaget representerer et stort mangfold av ulike mennesker. I alle de seks intervjuene hadde vi en dialog rundt dette, som ble definert og satt ord på. For hva er egentlig anerkjennelse av ulikheter i kroppsøving, som kommer tydelig frem under deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter? Er det gjennomførbart? Knut peker på at han synes det er utfordrende, og han nevner det spesielt i en tid der ungdommen er opptatt av å være likest mulig hverandre. Han bruker mye tid på dette i kroppsøvningsfaget, og er opptatt av at det skal være en arena der alle blir heiet frem uansett hvem de er og hva de kan.

Sigrid trekker frem en viktig rolle som kroppsøvningslæreren har under dette temaet. Hun mener mye handler om hva som bygges i felleskapet og hvilke observasjoner som gjøres i de ulike aktivitetene, og er oppmerksom på blikk som sendes mellom medelever. I tillegg benytter hun elever med høy erfaring innenfor ulike aktiviteter, for å være med å skape gode holdninger ovenfor andre. Marte påpeker også dette i hennes refleksjon, at gode personligheter ofte skinner frem i kroppsøvningsfaget, og det er innarbeidet en god kultur: «Det er mange rause elever som ikke blir sure hvis noen ikke klarer å ta imot den ballen, og kaster igjen, og igjen og igjen ...». Marte legger til at «noen har spilt masse ball og er kjempegode, så noen må få lov å være nybegynner, men det er jo og kommuniserer det godt til at de tar den, og er snille». Theo peker på dette som en forsterking eller endring av kroppsøvningsfaget, at det er mer fokus på det nå i den nye læreplanen. Det at man skal kunne se forskjeller og anerkjenne disse i kroppsøvningsfaget, er viktig.

Knut vektlegger denne delen som en viktig brikke i kroppsøvningsfaget, og beskriver hvordan kulturen blant elevene i dag: «... på ungdomsskolen der elevene er opptatt av å være likest mulig hverandre, er det å skape en aksept for at

vi har ulike kvaliteter, noe jeg bruker mye tid på». Han beskriver også både et vidt sprang i fysiske forskjeller, og i interesse innenfor de ulike aktivitetene. Han ønsker seg et miljø i kroppsøvningsfaget der det rom for å hjelpe, rose og heie på hverandre. Samtidig pekes det på utfordringer knyttet til dette temaet. Ole syns det alltid har vært naturlig å jobbe med dette, som er knyttet mot respekt for andre mennesker. Han beskriver anerkjennelse av medelever, og trekker frem et eksempel der en elev har fysiske utfordringer:

«Måten hvordan elevene hjelper og støtter opp han, og hjelper han, og han er automatisk klønete motorisk, og det er dans, hvordan vi pakker han inn, han er på den gruppen, det er sånn jeg får tårer i øyene, det er et eksempel, sånn skal vi jobbe, sånn skal vi jobbe! Han skal få lov til å kjenne at det er godt å være med de andre, og jeg får gjøre så godt jeg kan, utenom å bli sett på eller hørt eller sånn, og det er en jobb vi må gjøre, og hele veien, hele veien, å få den kulturen. Jeg syns vi er ganske gode på denne skolen her, så er vi forskjellige som lærere også».

Ole beskriver en klasse med et godt fellesskap, noe som kroppsøvningslærerne kan være med å dyrke. Asle beskriver også at tilstedeværelse er viktig, og at han er rask med å gi klare tilbakemeldinger hvis det er elever som jobber i et negativt spor. Han sier at elevene gjerne kan vise kvaliteter innenfor ulike aktiviteter, men det er ikke det som er det viktigste. Det Asle betrakter som alfa og omega i kroppsøvningsfaget, det er å gi positiv feedback til hverandre, inkludere og hjelpe hverandre. Marte reflekterer rundt elevens ståsted når det angår anerkjennelse av ulikheter, at det både kan være naturlig for noen, samt en prosess for andre:

«Hvor gode de er å heie frem alle og hjelpe andre, det tenker jeg er en bra ting, for så vidt, men så kommer jo det, vet ikke, det er ikke så veldig enkelt det heller, for noen kommer det veldig naturlig, og for andre er det en læringsprosess».

Marte reflekterer om det skal være slik at de som er bedre å hjelpe andre, skal overstige de som er flinke. Og beskriver det kommende kroppsøvningsfaget som et



heiefag. Hun reflekterer videre om at det er forventet at en åttendeklassing kan dette, og om dette må til for å få den høyeste karakteren i kroppsøving.

#### 4.4.3 «En akilleshæl»

Uteaktivitet og naturferdsel har kommet sterkere frem som begreper i fagfornyelsen, enn hva som har vært tilfelle i de tidligere planene. Kroppsøvingsfaget skal inkludere mulighetene som finnes utenfor de «faste rammene» som mange benytter seg av i kroppsøvingsfaget. Noe som Knut betrakter over i innføringen av fagfornyelsen, er spriket mellom plan og virkelighet. Han vurderer mulighetene for det som skal skje utenfor skolens fire vegger:

«Når det først er nevnt så ser jeg jo det blir vanskelig for skoler og kommuner, der det er få midler til å gjøre dette, for det koster penger, å ta elevene med ut stort sett, du kan bruke nærmiljøet til mye, men det dekker ikke alt. Bare det å overnatte med elevene innebærer en kostnad for skolen, og fire årstider, nå har vi gjerne ikke det i Rogaland, men vi få ikke midler til å overnatte flere netter med elevene».

Skolen som Asle er kroppsøvlingslærer er sjelden på turer, og han nevner at når de først dra på tur, blir kompetansemålene brukt som en «unnskyldning» for å dra på tur. Samtidig ser han verdien i å benytte friluftsliv i skolen: «vi bor jo i verdens fineste land, så de må lære seg til det at vi må utnytte de ressursene, de flotte naturligmulighetene vi har rundt oss». Så kan man stille spørsmålet hva er egentlig friluftsliv. Sigrid definerer friluftsliv som noe vi også kan gjøre i skogen rett ved skolen: «... orientering er friluftsliv, det er hvordan man organiserer faget, og at du kaller det friluftsliv istedenfor orientering, og du kaller det tur i sporløs ferdsl i istedenfor tur». I tillegg legger hun til:

Det er klart at hvis man snakker om at det skal være et motivasjonsfag, så er det ikke så veldig motiverende å kle på seg, og de har som regel ikke fullt regnsett og å gå tur til skogen i nærområde, da vil nok 90 % av elevene, foretrekke å spille kanonball oppi hallen, og det føler jeg at den

nye fagplanen ikke tar høyde for, at det er veldig med på at vi skal ut og oppleve, kjempegode tanker, men en så lenge så er skolen slik at de er her, de trenger et avbrudd, og for 90 % av elevene, det er strålende å være i hallen».

Ole trekker frem friluftslivsaktivitet som noe de har drøftet på trinnet sammen i løpet av skoleåret. Han peker på det som utfordrende i kroppsøvfaget:

«Jeg kjenner det som en av tingene jeg syns er utfordrende, hvordan jeg har det, hvordan er indre motivasjon, for å få en time, du har time midt på dagen, så skal du ut å ha noen friluftslivsaktiviteter, hva defineres som en friluftslivsaktivitet, som man kan gjøre på en time ...».

Ole kjenner at han har noe å strekke seg etter, og vurderer hvordan dette skal gjøres i praksis. Han stiller spørsmål om sammenslåing av timer, eller hvordan skolens system kan ta del i dette. Han ser fremover, og ser for seg at dette vil komme mer og mer. At det bør komme tydeligere frem, mener Ole er viktig.

Knut trekker frem at ungdommene i dag er mye mer innendørs, og at det er viktig at skolen legger til rette med gode initiativer som kan være med å påvirke deres holdninger til temaet. I friluftsliv påpeker han at flere av elevene kan nås gjennom aktivitetene. Han peker spesielt i retning av de elevene som han beskriver får «klaus» inne i en vanlig hall, har godt av denne aktivitetsformen. I tillegg legger han til at det er en arena der nye vennskap kan bli knyttet. Theo også anser friluftslivet som en viktig del av kroppsøvfaget, og at det er nevnt spesifikt mener han er et tegn på at det må vektlegges i en større grad. Videre beskriver han muligheten for et aktivt friluftsliv i kroppsøvfaget:

«Det er jo kanskje noen av det som er vanskeligst å gjennomføre, det avhenger av hvordan skolen legger til rette av muligheter, det står jo krav om overnatting ute i flere årstider, og det krever mye ressurser og muligheter, at skolen og kommunen tilrettelegger for det, men det er jo en viktig del for det er noe folk driver med resten av livet, folk er jo ute å gå

tur, ja, vi er jo mye ute i Norge. Så det å få den kompetansen er jo viktig, friluftsliv er en viktig del av faget».

I tillegg legger han til at de ikke er i mål, med tanke på fagfornyelsen. Han beskriver en prosess for å få til løsninger i sammen med andre, for eksempel en aktivitetsdag. Her kunne de fått jobbet med livredning ute, lagt inn en overnatting og fått godt utbytte av denne delen av faget. Han anser det som viktig at de får være ute over en lengre periode, for å kjenne på friluftslivet, og lage tydelige mål og oppnå læring ut fra dette. I samtale med Marte blir hun spurt om hennes tanker og praksis i friluftslivet i skolen:

«Ååå, for en akilleshæl! Vi har ikke, vi er veldig usikre med det med friluftsliv, til nå har vi vært ute og lært de å lage bål på en trygg bål plass, og vi har lært om reglene i utmark, og gå tur, og på ski og bade, hvor man kan reglene for det, for norsk friluftsliv sine sider, vi har hatt timer om det, men jeg er ikke fornøyd ...».

Marte beskriver videre et friluftsliv som ikke blir levd, men innhold av mange aktiviteter. Hun har etterlyst et møte for å skape et kroppsøvingsfag med et rikere innhold med ulike friluftslivsaktiviteter:

«...jeg føler det blir fort, jeg føler at de skal gå fra post, og svare på spørsmål, det blir ikke levd, det blir bare lært, så der har vi, jeg har etterlyst et møte på det, det burde blitt gjort friluftsliv mer en å bare snakke om det, og det å ta med 30 stykker, der man ikke stoler helt på alle, å begynne med kniv og bål og alt mulig, at det føles utrygt, og usikker på om jeg vil det».

Aktivitetene hun beskriver gjøres i løpet av 60 minutter, og da skal de komme seg et stykke av sted, og de skal rigge camp. Hun beskriver forskjellen hvis det hadde vært satt av en halv dag eller en hel dag, der de kunne reist til et fjell eller et annet friluftslivsområde og fått litt mer ut av det. Marte reflekterer over at de eksempelvis kunne dratt på kanotur og fått litt mer ut av dagen, som kunne kommet elevene til gode. Marte presiserer at friluftsliv med én lærer og i løpet av en klokke time - det

er krevende. Hun beskriver at de har muligheten, men er usikker på utbyttet elevene får av det. Hun stiller seg spørrende til hva de har tenkt:

«Tenker liksom, har de tenkt at vi skal ha dager med tema, friluftslivfag, er det de har tenkt, at det skal være mer tverrfaglig dag, men problemet er når det ikke er bestemt, så er det ikke så lett å sitte på et trinnmøte, jo det er lett å sitte å si det på et trinnmøte, men nei vi skulle hatt en dag til friluftslivdag, det står ikke øverst på interesselisten hos de fleste lærere, for ingen har lyst å gi tid, timer, og ingen har lyst å være med i sin time, for det er ikke sikkert de liker friluftsliv...».

#### ***4.5 «Jeg synes det er et av de mest problematiske fagene ...»***

Å vurdere elever utfra kompetansemål trekker Asle frem som utfordrende. Han trekker frem dette tidlig i intervjuet, og det er noe han ønsker sterkt å uttrykke. Han skulle ønske faget var en friarena som var fritatt fra vurdering, han vurderer det med bakgrunn på i tiden som lærer og elev i grunnskolen:

«Jeg synes det er ett av de mest problematiske fagene vi har på skolen, fordi det er så utrolig vanskelig å vurdere, og elever ende opp med at elever har urealistiske høye forventninger til seg selv når det kommer til karakterer, og det er enormt mye som går på skjønn. Jeg har kollegaer som er veldig snille med karakterer, og jeg har kollegaer, og hørt fra andre skoler, og kollegaer som setter det veldig høyt, og skrøytet av at de gjennom lærerkarrieren har kun gitt en til to seksere for eksempel, men jeg synes at det er et ekstremt vanskelig fag i skolen».

Marte deler dette inntrykket, at kroppsøvningsfaget er et komplekst og krevende fag å vurdere elevene i. Hun tar utgangspunkt i et av kompetansemålene der det står om vurdering rundt skader blant elever. I endringene som har blitt beskrevet løfter hun frem kompetansen at de skal kunne vurdere ulike treningsopplegg ved skader. Hun sier bestemt: «hvis de er skadet selv, da kjenner jeg det blir vanskelig

å gjøre, hvis det er en konkret ting, fordi jeg er kroppsøvlingslærer, jeg er ikke fysioterapeut, eller lege!»

Knut har en annen oppfatning av vurdering i kroppsøvlingsfaget under fagfornyelsen, og ser på det som ikke muligens mer krevende, men annerledes:

«Kanskje, ikke utgangspunktet vanskeligere, men det blir litt annerledes, jeg tror ikke det blir vanskeligere med vurdering, tror ikke det blir vanskeligere hvis man klarer å forklare, å la elevene forstå hva kompetansemålene som gjelder for faget, så det er ikke bare lærerne som skal sette seg inn i det, det er jo og elevene som må få det formidlet. Og når det er gjort det er det mye lettere samspillet lærer-elev, og faktisk forstå hvilket nivå eleven ligger på, og hva som skal til for å komme opp et nivå. Så jeg har egentlig bare positive tanker rundt det, så syns jeg de nye kompetansemålene er ganske tydelige, relativt greit å forklare de andre elevene».

Han peker på kompetansemålene i fagfornyelsen som tydeligere enn hva som har vært tilfellet tidligere. Sigrid trekker også frem en tydelig endring i hennes vurderingsmåte: «Jeg har kuttet idrettsspesifikt, jeg skal ikke sette en vurdering om han klarer baggerslag, fokuserer mer på spillet, er eleven aktiv, deltar han, vet han hvor han skal stå, slipper opp, slipper opp litt på detaljene, så ser vi mer på helheten».

Asle, som skulle ønsket at kroppsøvlingsfaget var fri for vurdering, satt og reflekterte rundt sin egen praksis innenfor feltet, og tenkte tilbake på en periode med basketball over fire uker. I den siste økten stod han med penn og papir, og falkeblikk og stod og noterte mindre og større detaljer. Han hadde en dag satt seg ned med kompetansemålene tilbake og stilt seg spørsmålet:

«Hva er det egentlig vi ser etter når vi står og vurderer slik som det der, når du ser det i forhold til kompetansemålene? Så da begynte jeg å tenke, kan vi gjøre dette på en annen måte, jeg har ikke noe konkrete svar på

hvordan jeg vil gjøre det, men det tenker jeg vil løfte frem på jobb, her må vi begynne å tenke litt annerledes. Spesielt det der, å gjøre andre gode, der var det ganske tydelige mål, hvordan kan vi vurdere det og hva skal vi se etter, det er noen tanker som absolutt er verdt å utforske videre tenker jeg».

Han presiserer videre at det snakkes mye om vurdering, og at kompetansepakken rundt det har vært fremhevet. Han legger til at han synes det er mange fine ord og formuleringer, men utfordrende å få det til i praksis. Og peker derfor på at det ikke har vært store endringer i hans praksis, men at det må til. Han trekker frem at lærerne må se vurderingen i et større perspektiv, men samtidig være bevisst på hva de ser etter. Ole anser kompetansemålene som en blanding av generelle og spesifikke, og sier at de må ta de som de er:

«Vi må jo bare forholde oss til det, vi må prøve å knekke det ned i aktiviteter, for eksempel livberegning ved vann i naturen, det er jo ikke bare, neste uke gjør vi det, det er jo et apparat rundt det, i forhold til sikkerhet i forhold til å være i et basseng, så er jo også sikkerhet og sånn her, men det er jo tross alt mye mer struktur i seg selv, med å gå inn i et basseng, så skal du til vann, så skal du komme deg dit, sykle, gå, bestille buss, hvordan skal vi gjøre det, hvor langt er det og når du er der hvordan skal du organisere det og hvor mange trenger å være der, og sånn, jeg sier ikke, selvfølgelig er det mulig, men det utfordring på den måten å i et basseng å ha med badebukse og badehette også videre».

Ole beskriver det slik at det må være en tydelig plan og struktur for å komme i land med kompetansemålene. Theo tolker kompetansemålene som åpne og generelle, med noen unntak:

«Det står fortsatt veldig fritt i KØ, til å gjøre det meste egentlig, mange av kompetansemålene er veldig generelle, dans er nevnt, en av de tingene som er nevnt spesifikk, men det er fritt, vi kan jo danse stort sett hva som helst, du har jo gode muligheter til å gjøre det som passer best for deg, og den gruppen du har, det eneste er de svømmegreiene, med livberging, ikke

nødvendigvis begrensende, men noe vi må prøve å få til, men kanskje vanskelig å få til, men vi prøver jo».

Theo beskriver også kompetansemålene som trekker frem kroppsbilde som ekstra utfordrende, og stiller seg spørrende til hvordan dette skal vurderes. I tillegg legger han litt mer ut om de spesifikke aktivitetene:

«Det er noen ting som har blitt mer spesifikke, det har sikkert blitt gjort for at dans kan være at mange KØ-lærere unngår å ha, hvis det ikke står spesifikt, det er kanskje mange som ikke liker det så godt selv, jeg er heller ingen danser, men jeg prøver å gjøre det, for det står jo, man blir jo på en måte tvunget til å ha det, å det er jo på en måte viktig. Det er jo en stor del av kulturen, det danses i hele verden, og det er noen vi må ha forhold til».

Knut trekker frem et kroppsøvfingsfag i endring, og peker på at det nå handler mer om innsats, fremgang og motivasjon. Han ser tilbake på hans epoke som deltaker i kroppsøvfingsfaget, da han påpekte at alt handlet om resultat. Han peker på at kroppsøvfingsfaget nå er i riktig retning med de nye kompetansemålene. Marte ser tilbake og reflekterer over det som har vært, og det som kommer med tanke på vurderingssituasjonen:

«Mye av det vi gjør er jo likt, det er ikke alt som er nytt, det er ikke sånn, hæ skal vi gjøre det, det er jo mye av det vi har gjort før, det er jo mye bare de nye tingene vi har tenkt, hvordan skal vi klare det liksom, men vi har prøvd å anerkjenne alle typer elever før i år, for å si det slik ...».

Knut ser forskjellen nå, for nå står på det svart på hvitt. Han sier at han alltid har prøvd å anerkjenne ulikheter, så han anser det ikke som ny kunnskap. Han trekker videre frem at det kan tolkes ulikt, og ser det i lys fra kroppsøvfingslærerens side. at det kan bli utfordrende på følgende vis:

«...for vår del så er det vurderingen så kan bli vanskelig, hvis elvene tenker at hvis jeg viser 100 % innsats, ifølge meg selv, og hjelper andre, så er det

ikke mer krav, det er då jeg begynner å syns det er vanskelig, når man ikke kan, ja, skal man ikke se, det er kanskje heller ikke det som er meningen, skal man heller ikke se på noen rene ferdigheter».

I en vurderingssituasjon handler det ikke bare om å vite hva elevene får til, men hvem får til hva. Dette beskriver Marte i sin refleksjon rundt vurderingssituasjonen i kroppsøvfingsfaget, som kan være krevende i vannet:

«Når vi har 23 stykker med badehette i bassenget, og hele tiden vite at den gjør det, og den gjør det og den kunne klart det, for det er jo hele tiden et krav at vi skal vite hvilket nivå eleven er på til enhver tid, og i den nye planen, og det syns jeg er veldig krevende, for hvordan skal jeg kunne vite det til enhver tid på alle, alltid».

#### ***4.6 «Det du lærer av gode erfaringer, det tar du med deg i ryggsekken»***

Fagfornyelsen har løftet frem noen nye begreper i den nye læreplanen. Dybdelæring er et av dem. Når jeg trekker frem begrepet for Sigrid i intervjuet, reflekterer hun over dybdelæring i en historisk kontekst:

«For å være heilt ærlig det er veldig mye ord, og når det blir brutt ned ender det opp med det samme som jeg tenker at veldig mange KØ-lærere har måte prøvd på i mange år, er å skape glede å være i fysisk aktivitet. Og jeg tror at mange har lykkes kjempegodt med det i mange år, og at det ikke vil utgjøre en veldig stor forskjell».

Det hun peker på som nytt, er at det skal settes i sammenheng med andre ting i livet, som hun anser det ikke har vært snakket om så mye før. Videre reflekterer hun over elevenes ståsted, at de er mer opptatt av læringen her og nå, enn hva de lærer i et lengre perspektiv. Hun trekker også frem hvor lærerne bør sette i inn trykket med tanke på dybdelæringen:

«Jeg tror nok at vi lærere, at veldig mange lærere har mye å gå på når det gjelder å sette ting i sammenheng, det ser man i andre fag og, at det er de



blitt flinkere til de siste årene å ikke bare snakke om hvorfor man trenger det i skolen, eller i videregående eller på universitet, men også hva han vi kan bruke til, i hva jobba eller hvilke typer aktiviteter får man bruke for de bevegelsene her, hva er naturlig forlengelse av det her på en måte, hva muligheter har man, voksne eller eldre, så det tenker jeg det kan være lurt å prate om, samtidig, det er klart når man har en klasse med stor bevegelsesglede, så er det her og nå. Og så er det ikke så farlig ...».

Ole peker på at dybdelæring handler om å forstå sammenhenger, og trekker frem ballspill i en sosial kontekst som et eksempel på dybdelæring:

«Det har jo litt mer varig forståelse å gjøre, å forstå sammenhenger, egentlig det også, altså ta et eks, dybdelæring i forhold til si at du har et ballspill, bruker det som eks, det jeg er best på selv, jeg driver ikke bare med det, men da kommer jo dybdelæring inn tenker jeg ...».

Og da trekker han inn elementer som skarpere på samarbeid og samspill, og på å gjøre medelever gode. Her er han spesielt opptatt av det verbale, det at de snakker sammen å diskutere. Det å sette ord på de gode involveringer, og trekker frem eksempler som «hva gjør du, hva sier du, det du sa nå var med på å gjøre resten av laget bra, også videre». Videre trekker Ole frem at jo mer tid man bruker på en aktivitet, til morsommere blir det når man går i dybden innenfor den aktuelle aktiviteten. Knut beskriver også dette gjennom egentreningsaktivitet:

«Det ser jeg kommer til å fungere kjempebra med nye læreplanmål, egentrening hvor de må ta en del ansvar selv, og egne initiativ, og da må de ha en selvdisciplin, skriver logg, og grunngi hvorfor de gjør disse øvelsene, hva er kjekt, hva er ikke kjekt med dette. Det har med dybdelæring å gjøre det, da får elevene en bevissthet for det de holder på med».

Knut knytter de nye læreplanmålene mot dybdelæring, og anser også egentreningsperioden som viktig med tanke på at elevene skal få kjennskap til

dybdelæringsbegrepet. I tillegg trekker han frem mestringsfølelsen de får gjennom aktiviteten, og kombinasjonen med dybdelæringen de oppnår, anser han som viktig. Han ser også verdi i å bruke tid over en periode i en aktivitet, der elevene blir godt kjent med aktiviteten, og skaper forståelse gjennom perioden. Theo trekker frem å skape et variert fag som viktig, og beskriver det gjennom å ha med seg kompetansen fra kroppsøvningsfaget ut i livet:

«Jeg tenker at variasjon er veldig viktig i faget. Syns det er litt greit å være innom mange, sånt folk får prøvd ulike ting, sånn at det ikke blir ujevnt, at noen er kjempeflinke i dette her, og så skal de få holde på med det hele veien, kanskje ikke alle får komme inn å vise hva de er gode for, kanskje det er idrett som ikke passer de så godt».

Marte trekker frem erfaringen som gjøres i hennes refleksjon over dybdelæringen, og hvordan det kan settes i kontekst i andre aktiviteter videre i livet og betydningen av det for elevene:

«Det du lærer av gode erfaringer, det tar du med deg i ryggsekken, og hvis du har klart å lære noe nytt, tenker du at det kan jeg gjøre noe nytt, så jeg tenker at det vil ha en god effekt for en elev, da er det enormt viktig at vi som lærer, at vi ikke bare snakker om hvilket nivå vi kommer på i karakter, men faktisk det du har lært her, og det trur jeg den nye planen er opptatt av ...».

Hun beskriver videre denne fasen som et sentralt ledd innenfor læringen i kroppsøvningsfaget. Det å trekke frem synspunkter fra elevens side og hvilke punkter som førte til læring, og det å spesielt fokusere på de positive sidene, er noe hun løfter frem og sier hun har stor tro på.

## 5 Analyse og diskusjon

Studien har til nå presentert forskningsspørsmål, teori, metodedel og det empiriske materialet som har blitt tydeliggjort i kategorier. I den kommende delen vil jeg besvare forskningsspørsmålene med utgangspunkt i datagrunnlaget og drøfte det mot teoridelen. I første omgang vil jeg trekke frem et avsnitt om kroppsøvningsfagets idelogi, som anses som et viktig fundament for faget.

Gjennom årenes løp har kroppsøvningsfagets idelogi vært en gjenstand for debatt, og mange forskere har begrunnet faget ut fra ulike grunner. Gjennom teoridelen løftet jeg frem ulike teoretikere som begrunnet kroppsøvningsfaget ut ifra ulike diskurser. Arnold (1991) som har fokus på læring i, om og gjennom bevegelse, der han anser spesielt læring i bevegelse som bør være kroppsøvningsfagets utgangspunkt. Crum (1993) på sin side var også opptatt av deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter, som fordelaktig for eleven i et kommende moderne samfunn. Danningsdiskurs ble trukket frem av Ommundsen (2013) som sentralt, for å beholde kroppsøvningsfagets verdi videre i skolen. Han frykter at foruten læring, vil det falle bort mellom teoretiske fag. I studien til McKenzie et al., (1995) ble det poengtert at det er viktig at elevene kjenner de helsemessige fordelene med å være i aktivitet, og dette kunne kroppsøvningsfaget være en god arena for at de kunne lære.

### 5.1 Hvordan endringene knyttet til fagfornyelsen forstås av ungdomsskolelærerne i kroppsøving?

I august 2020 møtte kroppsøvningslærerne til skolestart med fagfornyelsen i ryggsekken. De hadde vært gjennom en implementering- og forberedelsesfase frem mot skolestart. Noen lærere var allerede i gang med planlegging høsten 2019, og hadde jobbet sammen med kollegaer og skoler i deres kommune. Andre kroppsøvningslærere hadde neste ikke tatt del i fagfornyelsen i kroppsøvningsfaget. på grunn av at den nye læreplanen i faget ble ansett som nokså lik som den forrige læreplanen. Fagfornyelsen beskrives teoretisk som den formelt vedtatte læreplan av Goodlad (1979), og hadde dermed et variert utgangspunkt i de ulike skolene. Kroppsøvningslærerne beskriver mange av de samme interessene i det å skape et

varierte og spennende fag med læring, men har svært ulik bagasje med seg til skolestart. Noen hadde brukt tid i forkant med teamarbeid, til å sette seg ned med fagfornyelsen og bruke tid til å utforme de lokale læreplanene utfra deres kunnskap om elever og muligheter på skolen, slik som McClure (1979) legger opp som sentralt for å bli godt kjent med den nye læreplanen.

### **Covid 19 – og ventefasen**

Gjennom en vår preget av covid-19 satte noen av kroppsøvlingslærerne fagfornyelsen på vent, og de fikk ikke de samme mulighetene til å treffes og sitte sammen og diskutere den nye planen, slik det var satt av tid til. For mange ble det som skjedde «her og nå» viktigere, og det tok ekstra mye tid å være tilgjengelig for elevene, og det ble prioritert foran det som skulle skje det kommende skoleåret. Intervjuobjektene som deltok i studien hadde også flere fag de underviste i, og noen satt kroppsøvlingsfaget lenger bak i rekken. Dette var spesielt tydelig når de skulle gå sammen i fagkretsen, og da ble fag som norsk, matematikk og engelsk prioritert.

Gjennom samtalene med kroppsøvlingslærerne, var et av emnene hvordan de ulike skolene la til rette for arbeid med fagfornyelsen i den forbedrende fasen. Flere av kroppsøvlingslærerne pekte på at de fikk mye frihet under ansvar, og for en lærer som underviser i matematikk, naturfag og kroppsøving kan det være lett at kroppsøving blir mindre prioritert bort blant tyngre fag. Asle beskrev blant annet at under planleggingsdagen ble det lagt opp til lærerne kunne ta egne valg utfra behov. Dette var også noe som ble trukket frem av Knut, at mye var opp til lærerne selv, noe han beskrev på godt og vondt. Gudem (1990) trekker frem at ved å ha en skoleledelse som involverer seg i prosessen, vil det ha stor betydning for implementeringsfasen. Dette synes også å fremkomme tydelig i denne studien. Fem av lærerne beskriver en prosess der det har blitt lagt opp en tydelig progresjon i arbeidet, og igjen tre av disse har hatt møter med andre skoler, og diskutert sammen. Dette ga en beskrivende positiv effekt der de kunne dele tanker og ideer utfra den nye læreplanen, og hva det skulle fokuseres på i fremtiden. Gjennom denne prosessen fikk kroppsøvlingslærerne jobbe med

læreplanen sammen som en større gruppe, og gjennom å dele tanker og ideer med tanke på hvordan kroppsøvningsfaget skal fremstå i lys av fagfornyelsen i de kommende årene, så fikk de en god prosess her. Gjennom den oppfattede læreplanen som ble presentert av Goodlad (1979), kan det gjøres ulike oppfatninger av læreplaner som blir presentert, etter både forforståelse og hvordan den leses og tolkes. Det som ble presentert som en positiv effekt kan økes ved at deltakerne jobber med å få inn en felles forståelse, der de utnytter hverandre sin forståelse og erfaring fra tidligere praksis. Så kan en stille spørsmålet, hva har kroppsøvningslærerne som var på samling sammen med andre lærere på andre skoler, i motsetning til de som ikke hadde det? Gjennom intervjuene fikk jeg inntrykk av at erfaringene de hadde tatt med seg fra samlingene med fagfornyelsen i ryggsekken, gjorde at de møtte undervisningen med en solid oversikt og et godt fundament for et videre arbeid med fagfornyelsen. De hadde utfyllende tanker og refleksjoner om hvordan de kunne legge til rette for et kroppsøvningsfag, med læring, samspill og deltakelse i fokus. Ved en sterk oppfattelse og kjennskap til fagfornyelsen, kan dette være med å skape en trygghet i undervisningssituasjonen, noe som også er et viktig moment under den iverksatte læreplanen (Goodlad, 1979). I tillegg kan de bli mer robuste i valgene de tar i kroppsøvningsfaget, som vil komme til nytte for elevene. Den erfarte læreplanen vil da vise seg gjennom bedre undervisning, og forhåpentligvis bedre læring for elevene i faget.

### **En utfordrende epoke for kroppsøvningslærerne?**

Kunnskapsdepartementet (2016) trekker frem verdien av å jobbe sammen som et profesjonsfellesskap, og ser på det som nøkkelen til å omsette læreplaner til god læring for elevene i de ulike fagene. I praksis vil det si gjennom å være aktive deltakere i implementeringsfasen, og at det videre opprettes gode prosesser lokalt for at lærerne skal få enda bedre kjennskap til de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Konsekvensene av å sitte på hver sin tue, istedenfor å komme sammen å diskutere og der ideer om gode planer skapes med utgangspunkt i fagfornyelsen, kan være stor. Beddoes, Prusak & Hall (2014) viser til fordelene med profesjonsfellesskap, der kroppsøvningslærere sammen kan

komme sammen å lage en felles kvalitetsplan. De trekker blant annet frem at det er viktig at lærerne står sammen, og har en felles stemme. Det var også en oppfattelse i denne studien, at kroppsøvlingslærerne hadde gode tanker, men at de ofte sto alene, og andre ting ble prioritert. I tillegg trekker Beddoes et al. (2014) frem at lærerne sammen kan fremme verdien av kroppsøvlingsfaget i skolen.

Debatten om kroppsøvlingsfagets posisjon i skolen har for lengst slått rot. Crum (2012) peker på kroppsøvlingslærerne som underviser etter tradisjonelle perspektiver, dermed tar mindre del i de nye planene. Denne studien som er gjort blant lærere i ungdomskolen i Rogaland, viser at det er stor spennvidde når det angår implementeringsfasen. Vi leser utfra teorien til Goodlad (1979) at selv om kroppsøvlingslærere hadde hatt omfattende møter i regionen, eller om de møtte hverdagen og undervisningen med samme erfaringsbakgrunn fra planleggingsfasen, er det ikke gitt at det ikke hadde vært forskjeller i undervisningen. Goodlad (1979) trekker frem at kroppsøvlingslærere leser og tolker læreplanen i kroppsøving ulikt. Senere i diskusjonsdelen vil vi se nærmere på dybdelæring og kroppslig læring, som et eksempel på noe som kan leses og tolkes ulikt. Kroppsøvlingslærere har ulike forutsetninger, noe som også vil spille inn som en faktor med tanke på hvordan kroppsøvingstimene blir gjennomført.

Asle påpekte i intervjuet at lærerne hadde en felles enighet om at her kan det gjøres mye likt som før, så her var det ikke nødvendig å sette av tid. Ved å benytte seg av denne tankegangen går man inn i et tradisjonelt perspektiv som Crum (2012) påpeker som en negativ konsekvens for faget. På motsatt side fant vi Sigrid som hadde vært i fire omfattende møter i nettverket med skoler i distriktet, der hun møtte flere lærere fra skoler, og så på de ulike mulighetene i fagfornyelsen for kroppsøvlingsfaget. Disse to ulike variantene i å møte fagfornyelsen på, viser spennvidden som finnes, og hvilken betydning har egentlig dette, når vi ser hvem som hadde Crum (2012) på agendaen, og hvem som ikke hadde det. PYT-modellen presenterer undervisningssituasjonen i ulike ledd av Næsheim-Bjørkvik (2010), og på P1 finner vi den konkrete situasjonen.

Her vil det være rom for å diskutere og komme frem til løsninger sammen med andre kollegaer. Har kroppsøvlingslærerne en felles forståelse og oversikt, vil det være med å øke kompetansen til begge, der de kan utfylle hverandre. Gjennom intervjuene ble det gitt et inntrykk av noen kroppsøvlingslærere var gode til å bruke hverandre, og at det faglige felleskapet tok plass, mens i andre tilfeller ble kroppsøving skjøvet bort til fordel for andre fag. På det andre nivået presenterte Næsheim-Bjørkvik (2010) den teoretiske delen. Planlegging og forståelse av læreplanene knyttes til dette nivået. Gjennom intervjuene fikk jeg også inntrykk av at det var mye å ta innover seg i fagfornyelsen og at begrep som blant annet dybdelæring og kroppslig læring, kunne oppleves litt fjernt. Slik PYT-modellen ble presentert i del 2, så finner vi i tillegg til teoridelen også personlige erfaringer fra yrkeslivet, i tillegg til overført kunnskap og struktur fra kollegaer. I intervjuene ble det nevnt at det å støtte seg til personlig erfaringer veier tungt i flere situasjoner, i motsetning til det å prøve nye ting. Det er trygt, opplegget fungerer og elevene synes det er gøy. Samtidig peker Ole på at det er noe kroppsøvlingslærerne må forholde seg til, at de har fått en læreplan for kroppsøvlingsfaget, som de skal jobbe etter. Og som han nevner, fagfornyelsen er ikke tilfeldig, siden den er utarbeidet fra innspill i mange situasjoner. På P3-nivået vil det være aktuelt å spørre hvilke verdier valgene baseres uti fra når valgene gjøres, slik vi ser det i kontekst i fagfornyelsen. Marte reflekterte mye over vurderingssituasjonene, med tanke på hvilke valg hun tok og om det var rett måte å gjøre det på.

På P3-nivået stilles det refleksjonsspørsmål rundt undervisningen og er knyttet opp mot et etisk perspektiv. Næsheim-Bjørkvik (2010) trekker frem spørsmål og løfter frem ulike valg som må tas av lærere: «Hvilke verdier baserer jeg meg på når jeg tar disse valgene?», «Er det riktig?» og «Hvorfor velger jeg som jeg gjør?». Periodeplanen er satt, årsplanen ligger der som et dokument som det jobbes ut fra. Dette kommer eksplisitt frem i Sigrid sitt utsagn, hvor det å velge kanonballspill i gymsalen blir prioritert og begrunnes med elevenes preferanser der 90 % av elevene heller ønsker å være i hallen og spille kanonball. Videre vil dette være en motsetning til det Moen et al. (2018) peker på i sin kartlegging av

elever sin opplevelse av kroppsøvningsfaget. I denne undersøkelsen kommer det frem at en større andel elever ønsker mer friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Det kan tenkes at det har mye å si både når det gjelder vær og vind, men også hvordan aktivitetene i friluftslivemnet blir presentert. Legger skolen til rette for spennende utflukter med gode opplevelser gjennom samspill og læring, kan en forstå at elever har et ønske om flere timer ute. I tillegg til at skolen legger til rette for det, må det være et felles ønske, der de involverte partene påvirker hverandre positivt og drar i en felles retning, med samme mål.

## **5.2 Hvordan kroppsøvningslærere på ungdomskolen forholder seg til de nye begrepene i fagfornyelsen og de nye kjerneelementene i læreplanen?**

### **Kroppslig læring**

Kjerneelementene oppleves og uttrykkes deretter gjennom kroppsøvningslærerens uttalelser. Når vi var inne på kroppslig læring, kom kroppslig bevissthet tydelig frem i samtale med kroppsøvningslærerne. Her svarte og reflekterte lærerne rundt dette punktet med tanke på kroppsøvningsundervisningen, og fremtoningen av det i de ulike timene i faget.

Kroppslig bevissthet ble av Moen (2011) beskrevet som en viktig del av kroppsøvningsfaget, men også som en manglende del de ulike lærerutdanningene. Det var også noe som kom tydelig frem i intervjuene i studiet. Dette var noe som vektlagt i mindre grad. Det ble lagt frem ulike grunner til at det ikke var sterkere fremtonet. Tid til disposisjon ble brukt som et argument og at det var vanskelig å ha fokus på det. Knut så viktigheten av det med tanke på folkehelse, men reflekterte at her var rom for forbedring i hans kroppsøvningsundervisning. «Litt hele veien», sa Ole, som er i tråd med Arnold (1991) og Klafki (2001) sine synspunkter rundt kroppslig dannelse. Moen (2014) knytter dette til den kroppslige bevisstheten, som en underliggende faktor.

### **Små drypp og elever på pluss-siden**

Arnold (1991) anser også danningen i faget som svært viktig for at det skal eksistere videre i skolen. Marte bekymret seg over at det praktiske skulle



forsvinne med tanke på all refleksjonen, og at det skulle miste en del av de viktige komponentene i kroppsøvingsfaget. På en annen side beskrev hun verdien i det, og trakk frem elevene som var på joggetur. Det er ikke alltid lett å få med alle, men hvis man får med noen ekstra, er det bedre enn å ikke få med noen i det hele tatt. Ole så verdien i å gi elevene små drypp hele veien, istedenfor å jobbe kontinuerlig med det over en kortere perioden, og beskrev det som en rød tråd gjennom hele året og skoletiden.

Moen (2011) anser at ved å jobbe på denne måten, kan det være med å skape en trygghet, og det kan ha en god effekt på den kroppslige bevisstheten hos eleven. I tillegg kan den muntlige ferdigheten bli fremtonet, som står som en av de grunnleggende ferdighetene. Ved å utrykke seg, og at elevene reflekterer rundt den kroppslige bevisstheten, kan det tenkes at det vil være med å styrke elevens læring i faget, og at de ser verdien i det de gjør, istedenfor at kroppsøvingslæreren pøser på med aktiviteter og innlæring av stadig nye teknikker. Ved å fokusere på læring i fokus, med gjennomgående små drypp i undervisningen, kan det ha en forsterket effekt. Ved å ha en tydeligere kroppslig bevissthet, kunne det vært en faktor som gjorde at de fikk mer utbytte av å være i bevegelse, og kanskje fikk mer glede av å være i bevegelse.

Det kan tenkes at målbevissthet som Marte trekker frem, blir et viktig stikkord for å nå Arnold (1991) og Moen (2013) sine betraktninger når det angår den kroppslige læringen som bør fremheves i kroppsøvingsfaget. Slik kan vi skape et fag der den kroppslige dannelsen er i fokus, der elevene kan lære gjennom og om bevegelse, samt legge til rette for refleksjon mellom medelever i små drypp. Samtidig kan en stille spørsmålet om hvordan kroppsøvingslærerne skal løfte frem den kroppslige bevisstheten blant elever, når Moen (2013) beskriver innlæringen som mangelfull i lærerutdanningen. En konsekvens av det som Næsheim-Bjørkvik (2010) peker på, kan være at i stedet jobber lærere utfra egne mål og tanker, og tar mindre del i teorien som ligger tilrettelagt for å skape god undervisning, læring og dannelse i kroppsøvingsfaget. Noe som kommer frem, er at spenningen mellom læreplannivåene er tydelige.

## Dybdelæring i ungdomskolen

Denne studien peker på behovet for avklaring og forståelse rundt dybdelæring. Standal et al. (2020) pekte på kroppsøvningsfaget som «ei mil vid og ein tomme djup», og så på forbedringer som kunne gjøres med tanke på kroppsøvningsfaget. Utdanningsdirektoratet (2019) har som mål at kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede, og dybdelæring skal benyttes som et verktøy i den prosessen. Læringsutbytte og kvalitet i læringen, trekkes blant annet frem som begreper som kan være mer å bidra til at elevene tar med seg økt mestring og glede fra kroppsøvningsfaget. Sigrid beskriver dybdelæring som noe de allerede har gjort i mange år, som har vært en naturlig del av kroppsøvningsfaget, og at selv om det blir nedfelt på papiret tenker hun ikke at det vil utgjøre en veldig stor forskjell fra det de allerede gjør - å skape glede med å være i fysisk aktivitet. Gradvis utvikling og varig forståelse blir annet trukket frem under dybdelæring, men dette blir ansett som utfordrende fra lærerens side, da eleven ofte er opptatt av læringen her og nå, enn hvorfor dette er viktig å kunne med tanke på 10-20 år frem i tid.

Tid er et nøkkelord innenfor dybdelæring. Å bruke tid, la elevene få fordype seg innenfor aktiviteten som Utdanningsdirektoratet (2019) trekker frem som et virkemiddel for å nå, i tillegg skal dybdelæringen være med å tilpasse den enkelte elev. Gjennom intervjuene fikk jeg en forståelse av at det å tilpasse aktivitetene til hver enkelt elev er krevende, om det er i hallen eller i svømmebassenget. Det er ofte store grupper, og det er få lærere. NOU (2015) trekker frem at skal det være mulighet for dybdelæring må elevene få gjøre valg i kroppsøvningsfaget. Videre blir det stilt spørsmål om det finnes i den norske skolen og kroppsøvningsfaget i dag? Lærere i studien påpeker at det er utfordrende å la elevene gjøre valg. Noen elevgrupper blir beskrevet som umodne, noe som også forsterker valgene lærerne tar med å holde de i grupper, der læreren har overblikk over flere grupper, istedenfor at de kunne vært delt i flere saler, med skillevegger mellom.

Goodlad (1979) trekker frem at læreplaner kan oppfattes ulikt, og det viser dataene som blir presentert under dybdelæring. Lærerne oppfatter dybdelæring

på ulike måter, og setter det i kontekst til elevens læring og innholdet i kroppsøvingsfaget. Når kroppsøvingslærerne setter dybdelæring i kontekst til kroppsøvingsfaget så skal det mer til enn å bare lese teorien, og ta det med seg i undervisningen. Å ta med seg dybdelæringen inn i diskusjon med lærerkollegiet, og å se ulemper og fordeler og måter det kan gjøres på, før det blir iverksatt i kroppsøvingsfaget kan anses som verdifullt, for at ideens læreplan skal bli bedre utnyttet, og at verdiene og begrepene som ble presentert under teoridelen kommer synligere frem, som vil være med å skape et kroppsøvingsfag med livslang bevegelsesglede. Studien viser at ved innføringen av fagfornyelsen har det i en del tilfeller vært en relativt kort prosess mellom den formelt vedtatte læreplan, og den iverksatte læreplanen, og det presenterer den ulike grunner til. Blant annet har det vært en spesiell periode med covid-19, og implementeringsfasen, men også tilfeller der kroppsøving blir satt opp mot andre «viktigere» fag, og da blir blant annet matematikk trukket inn under datadelen.

### **Anerkjennelse av ulikskap – «Skal det være et heiefag?»**

I fagfornyelsen har anerkjennelse av ulikheter kommet tydelig frem (Utdanningsdirektoratet, 2019). Inkludering, samspill og samarbeid med medelever skal tydeligere frem i kroppsøvingsfaget. Marte reflekterer over om faget skal bli et «heiefag,» der egnede målsetninger om individuelle prestasjoner blir skjøvet bort, og det meste handler om å heie frem alle. Hun påpeker at for noen kommer det veldig naturlig, men det er ikke alle det kommer naturlig for. Flere av elevene er 12 år når de starter opp på ungdomsskolen, og det vil ikke falle naturlig med det første for alle. Noen har vært vant til å heie frem småsøsken eller har vært veileder for andre. For disse elevene kommer det naturlig, med tanke på bakgrunnen de har. Mens andre kanskje har strukket seg, og har blitt heiet frem av andre. Sigrid beskriver det som fine begreper, og noe de «alltid» har gjort i kroppsøving.

Anerkjennelse er viktig, at medelever viser respekt og forsøker å inkludere alle. En 12-åring vil med stor sannsynlighet være resultatorientert, og benytte seg av en veggpasning til en medelev med mye fotballferdigheter, istedenfor å

anerkjenne Tobias, og hans manglende ferdigheter i fotball. For noen kommer det kanskje naturlig, kanskje for noen få. For de fleste vil tenke at det målet betyr mer en den pasningen, der de anerkjenner at alle har ikke de samme tekniske ferdighetene. Kroppsøvingslæreren kan legge inn elementer, der pasningene skal innom alle elevene på laget. Men de vil ikke bli anerkjent da, siden de fikk pasningen fordi noen måtte sentre til dem. Det er komplisert og utfordrende, og krever høy profesjonsfaglig kompetanse.

### **Ungdommen vil være like hverandre**

Knut opplever dagens ungdom som en gruppe, som ønsker å være likest mulig hverandre, noe han anser som utfordrende. Hvordan skal vi da få til anerkjennelse av ulikheter i kroppsøvingsfaget, med det utgangspunktet? Anerkjennelse av ulikheter handler om «her og nå», som Næsheim-Bjørvik (2010) beskriver i PYT-modellen, men det handler også om noe større enn «her og nå». For eksempel den røde tråden som Ole trekker frem, samt åpenhet og respekt som Sigrid vektlegger. En rød tråd med åpenhet og respekt, der alle heier på alle. Det blir betraktet som fine ord, og en god arena for læring.

At anerkjennelse av ulikheter har kommet frem, trekker Theo frem som et bevis på en forsterket plan. Ole ser også dimensjonene, og sier tydelig - en skarpere plan! Fagfornyelsen ligger som et verktøy, en strategi og plan for hvordan kroppsøvingsfaget kan bli en arena der elevene anerkjenner hverandre sin deltakelse og iver til å lykkes i aktivitet og læring. Utdanningsdirektoratet (2019) trekker frem læringsfellesskapet som sentralt i kroppsøvingsfaget, der elevene løser utfordringer og oppgaver sammen, og reflekterer over dette. Samarbeid nevnes blant annet som nøkkelen for å fremme læring både hos seg selv og andre. Dette er noe Sigrid også fokuserer mye på i sin undervisning, og spesielt i starten når gruppene og standarden for undervisningen settes. Gjennom intervjuene skapes det en forståelse for at dette er utfordrende, og hun trekker frem blikkene blant elevene, som er små detaljer som kan få store konsekvenser i et læringsmiljø. I tillegg - dersom anerkjennelse skal bli et fremtredende ord i kroppsøving, er det viktig at læreren er påskrudd, både i beskrivelse av

forventninger, men også i aktiviteten der plan blir virkelighet. Da vil det bli mulighet å inkludere alle, og anerkjenne ulikheter uavhengig av forutsetninger.

### **Uteaktivitet og naturferdsel**

Friluftsliv gjennom uteaktivitet og naturferdsel har blitt mer fremtredende i fagfornyelsen, og gjennom intervjuene fikk jeg et dypere innblikk i hvordan kroppsøvingslærerne på ungdomskolen opplevde dette. Kroppsøvingslærerne nevner flere positive grunner til at friluftsliv bør være en sentral aktivitet i faget, men er det gjennomførbart og tar planen høyde for tid, tilgjengelig og de økonomiske prioriteringene som må gjøres? Knut beskriver dette i intervjuet og trekker frem at han mener det er for stort sprik mellom formell læreplan, oppfattede læreplan og iverksatt læreplan. I kartleggingsundersøkelser av friluftsliv i ungdomskolen, viser det til at det er i liten grad benyttes, både når det gjelder jevn varighet, i tillegg til at mange skoler ikke drar på overnattingsturer som det står beskrevet i læreplanen (Moen et al., 2018).

Gjennom intervjuene skapes det et inntrykk av usikre kroppsøvingslærere. De trekker blant annet frem indre motivasjon, utfordringer, værforhold, midler, tidsbruk, tverrfaglig samarbeid og skolens ledelse. Usikkerhet kan være et dekkende ord, men det skapes også inntrykk av at det finnes unnskyldninger for å gå en lettere vei. Friluftsliv kan kreve mye planlegging, både når det angår innhold, men også når det krever samarbeid med andre lærere. Hunuk, Tannehill & Levent Ince løfter også frem samarbeidet, og anser at robuste valg gjøres sammen.

Et dilemma som kan dukke opp er om norsklæreren skal være med på tur, så må opplegget endres, og en del av den planlagte undervisningstiden forsvinner. Eventuelt kan skolen legge til rette for at timer slås i sammen, og det blir to timer kroppsøving den ene uken, og en ekstra norsktid uken etter, noe som kan kreve mye planlegging når alt legges frem. I tillegg vil det være utfordrende for en kroppsøvingslærer å være på tur alene med 25 elever. En kroppsøvingslærer har ikke med seg en ekstra lærer, som de har med seg i matematikk. Marte nevner

det er krevende, at det er utfordrende å stå alene som lærere ute i skogen med en stor gruppe. Da er det kanskje bedre å slå sammen orienteringen og kalle det friluftsliv, men er det friluftsliv? Sigrud nevner at vi kan kalle orientering friluftsliv, og gjennom det får de både dekket kompetansemål med ulike aktiviteter, og vært ute i nærmiljøet. Effektivt, men muligens mindre berikende og lærerikt i friluftslivsammenheng.

Knut etterspør en sterkere relasjon mellom plan og virkelighet. Han sender tydelige signaler om at det er en plan som er vanskelig å gjennomføre, med tanke på fagfornyelsens innhold og forventninger. Gjennom intervjuene oppfatter jeg også at lærerne tenker stort, og forbinder ikke friluftsliv med en tur til skogen i nærområdet. Det virker mer som det er mer nærliggende å tenke «tung sekk, langt å gå, høyt til fjells», som Abelsen et al. (2018) trakk frem i sin studie. I tillegg blir nærmiljøfriluftsliv trukket frem som et viktig anliggende, men samtidig fraværende i kroppsøvingsfaget. En enkel tankegang, med et godt innhold og læring i fokus kan være berikende både når det angår det friluftslivfaglige, i tillegg til gode relasjoner - men det kan komme mørke skyer.

### **Flere unnskyldning – vind og vær**

Kroppsøvingsfaget skal være et komfortabelt fag, et avbrekk fra teoritunge fag, der elevene bare kan slappe av med det og kose seg, ifølge flere av lærerne. Og et motivasjonsfag - motivasjon til livslang bevegelsesglede? Eller et motivasjonsfag for å komme seg gjennom en teoritung hverdag? Når kroppsøvingsfaget trekkes frem, hører vi ofte i forhold til andre fag, istedenfor et sterkere fokus på det viktige anliggende i faget, der fysisk-motorisk læring står i fokus. Sigrud anser at 90 % av elevene heller ønsker å være oppi hallen å spille kanonball, enn å pakke sekken å dra en tur i skogen. Dette viste også kartleggingsundersøkelsen fra friluftsliv i skolen, der andre aktiviteter er mye mer valgt blant kroppsøvingslærerne (Moen et al., 2018).

Og hva er bakgrunnen til dette? Skal ikke elevene bli vant til å drive naturferdsel i vind og vær, eller skal de beskyttes mot dette? Ole tenker i den samme banen

som Sigrid, og trekker frem indre motivasjon og at de ikke har kommet langt nok i tankegangen og rundt planer. Et pek i retning av det som kom frem i Abelsen et al. (2018), er at studier mangler godt nok innhold innenfor friluftsliv. Når man møter dette feltet med det i bagasjen, og har en klasse på 25-30 elever som står og venter, så er det forståelig at den indre motivasjonen kan være fraværende. Utad kan man virke motiverende, men hvor lenge holder det når den indre motivasjonen ikke er til stede?

### **Etterspør et system med midler og gode planer**

Usikkerheten som kom frem i de ulike intervjuene kan knyttes til mangelfulle planer og utilgjengelige midler for friluftsliv. Skolen som Asle jobbet på, dro på tur som en unnskyldning for å nå kompetansemålene. Det ligger i kortene at planene ikke er tydelige, og kroppsøvlingslærerne må etterspør midler i istedenfor at det er en tydelig ledelse som legger klare føringer på slik gjør vi dette skoleåret, og dette har dere mulighet til, istedenfor at det blir tilfeller med ulik praksis og usikkerhet. Kroppsøvlingslærerne presenterer mange gode tanker, men tankene og ideene fremstår som usikre og noe som ikke gjennomføres. Det legges frem tanker om tverrfaglig samarbeid, med ulike turer som kunne ha vært gjennomført. Og som Marte påpeker, er det viktig å drive friluftsliv istedenfor å prate mye om det.

### **Utfordrende og komplekse vurderingssituasjoner**

«Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi vurdering finst ikkje», skrev Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013). Artikkelen trekker frem at det er svært individuelt hvordan kroppsøvlingslærere endrer sin vurderingspraksis. Kompetansemål og vurdering dekker et bredt format i dagens skole, og det kan være omfattende å presentere og ta innover seg. Innenfor denne kategorien i studiet ønsker studien å se hva kroppsøvlingslærerne belyste, og eventuelle utfordringer de møtte innenfor kompetansemål og vurdering når det gjaldt fagfornyelsen. Fra forrige plan er det gjort en del endringer, spesielt når det angår kompetansemålene. Når vi ser kompetansemålene er det lett å forstå at elevene ikke kan drible og sjonglere seg inn til karakter seks i faget, det må noe mer til.

Asle påpeker at mange elever som har urealistiske høye forventninger til seg selv når det angår vurdering, og beskriver kroppsøvningsfaget som et av de mest problematiske fagene i skolen, der mye er basert på skjønn. Det er også noe Arnesen & Leirhaug (2013) belyser. At det blant annet er manglende kompetanse og at det er en negativ opplevelse av reformprosessen, samt rammefaktorene. I tillegg påpeker artikkelen at kroppsøvningslærere trekker frem at det er manglende støtte både fra ledelse og lærerkollegium. Asle viser også til kollegaer og andre kroppsøvningslærere der noen er snille, mens andre har nærmest gjort det til en utopi å gi elevene muligheten for å få den høyeste vurderingen i faget - og attpåtil skryter av det. Marte vurderer de samme synspunktene, og mener det er komplekst og vanskelig fag å vurdere. Det kommer tydelig frem at det er mange hensyn å ta når vurderingen skal skje i kroppsøvningsfaget. Brattenborg & Vinje (2020) løfter frem at det var stor usikkerhet blant lærere hvordan vurderingssituasjonen skulle foregå etter fagfornyelsens inntreden, og vurdering ut fra skjønn vil ofte være utgangspunkt hos mange kroppsøvningslærere.

### **En lærer, et basseng og 23 badehetter**

I kompetansemålet som tar for seg aktiviteten i vann, er målet at eleven skal «utføre varierte svømmeteknikker og kunne svømme en lenger distanse basert på egen målsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er et godt utgangspunkt når vi ser det i lys av elevens læring og utvikling, og det er muligens der Utdanningsdirektoratet har lagt fokuset. Når Marte tar opp kompetansemålet, og utfordringene knyttet til det, beskriver hun det fra en lærers ståsted. Her reflekterer hun over hvorvidt det er mulig å ha kontroll på 23 badehetter med ulike ansikter, som er delvis skjult under vann. Den er en god refleksjon, og det kan tenkes at det er svært utfordrende til og med for den mest erfarne kroppsøvningslærer. Å forestille seg situasjonen - sytten sorte, tre blå og tre røde badehetter der elevene skal sette seg mål ut ifra egne forutsetninger. Slik kompetansemålet er formulert, betyr det at kroppsøvningslæreren bør kjenne til elevenes forutsetninger, for at det skal bli en rettferdig vurdering. En elev kan si at det er innen rekkevidde å svømme 75 meter på nåværende tidspunkt, og noen



måneder etter svømmer eleven 800 meter. Det er en krevende vurderingssituasjon.

### **5.3 I hvilken retning fører fagfornyelsen kroppsøvingsfaget?**

Spørsmålet kan og bør stilles - hva skal kroppsøvingsfaget være? Informantene peker mot flere karakteristikk ved faget. Skal det være et refleksjonsfag, motivasjonsfag, heiefag, helhetlig fag, variert fag, eller en friarena fra andre teoretiske tunge fag? Når vi ser den iverksatte læreplan som Goodlad (1979) omtaler, ser vi et fag som skal være med å bidra til livslang bevegelsesglede gjennom samspill, lek, motoriske utfordringer som gir mestring, økt selvbilde og en forsterket identitet. Faget skal være mindre idrettspreget, og det skal være et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Samtidig kan en stille spørsmål, hva skal være målet med å spille basketball, løpe 100 m eller hoppe lengde? Gjennom øving og terping kan elevene oppleve progresjon, og få økt mestringsfølelse. Eller bare det å utøve øvelsen, og få positiv feedback kan gjøre at eleven ønsker å gjøre det om igjen, og tar med seg den erfaringen. Gjennom dette kan elevene øke sitt selvbilde, og oppleve at selv om de ikke hopper lengst, så kan oppleve glede med aktiviteten. Marte undret seg om kroppsøvingsfaget skulle være et heiefag, og kommer det naturlig? Eller skal man heie for å få en god karakter i kroppsøving? Eller har det noe å si for den som blir heiet frem, om det kommer naturlig eller unaturlig? Det å skape en indre glød både fra den som heier og den som blir heiet frem, kan tenkes å assosieres med muligheter for å nå livslang bevegelsesglede.

Variasjon ble også trukket frem som et viktig stikkord i kroppsøvingsfaget både av Utdanningdirektoratet (2018) og blant kroppsøvingslærerne. Fagfornyelsen trekker frem dette som et viktig ledd i å nå flere elever, og skape et variert fag. Gjennom variasjon vil det også være mulighet for at elevene finner noe de liker, og noe de kan fordype seg i. Egentreningsperioden blir trukket frem i intervjuene, der det vil være rom for å at elevene kan fordype seg innenfor en aktivitet, og se gleden i å fordype seg innenfor en bestemt aktivitet. Gjennom perioden på ungdomsskolen kan de finne aktivitetene som de opplever som meningsfulle og

dyrke disse i det videre liv. Om det så er orientering, badminton, yoga eller strandfotball er mindre viktig, men det viktigste er at de finner noe som de opplever som meningsfylt og som gir en glede ved å være i aktivitet i et livslangt løp. Gjerne sammen med andre mennesker, der de også får deltakelse i et sosialt felleskap.

Vurderingspraksisen blir belyst av kroppsøvingslærerne, og de beskriver det som krevende å vurdere elevene. Marte reflekterer over de nye kravene fra elevenes ståsted. En tankegang om at hvis de gir 100 % og hjelper medelever, vil de da få en god karakter i faget. Er det så enkelt? Knut nevner at de må snakke om det, ta den dialogen med elevene, la de få reflektere om det er innenfor ballidrett, dans, turn eller på tur i skogen. La elevene reflektere og ta del i læringen, som blir gjort i de ulike aktivitetene. Å rette blikket fremover kan være viktig i mange situasjoner, og slik kan det være med friluftslivfaget. Enkelte av kroppsøvingslærerne nevner at det er en viktig del av kroppsøvingsfaget, og som studien til Abelsen et al. (2018) peker på, så er det på mange måter et stillesittende samfunn. Det er heller ikke alle elever som ønsker å delta i ballidretter, turn eller friidrett og andre typer bevegelsesaktiviteter. Da kan friluftsliv være et godt alternativ som både inviterer til bevegelse, men også en psykososial arena. Knut trekker frem det sosiale som kan nås gjennom uteaktiviteter. Det blir en større ro i de ulike friluftslivsaktiviteten, og ved å senke roen kan ulike mennesketyper skinne. Gjennom kroppsøvingsfaget kan elever lære mer om seg selv, og det kan tenkes at ved å erfare friluftsliv, vil elever som ikke vanligvis opplever mestringsglede finne dette i skog og mark.

#### **5.4 Metodiske overveielser**

Gjennom denne studien som undersøkte kroppsøvingslærerens forståelse av implementeringsprosessen og sin opplevelse av fagfornyelsen i kroppsøving, har det vært en naturlig prosess med å ha en rød tråd knyttet til problemstillinger når det gjaldt valg av metode og teori, i tillegg til fortolkninger som har blitt gjort og andre naturlige valg underveis. I intervjuene som var selve kjernen i oppgaven, var det viktig å få frem en korrekt forståelse av dataene som kom frem.

Valideringen som eksempelvis ble gjort i intervjuene, var for å oppklare eventuelle uklarheter. I tillegg anser jeg valg som ble gjort både før, under og etter intervjuene har vært med å påvirke relabiliteten og validiteten i en positiv forstand. Ved å ha to pilotintervjuer så jeg svakheter både i intervjuguiden, og punkter som jeg selv måtte endre på med tanke på meg selv som intervjuer. Noe som ble reflektert over at var noen ganger kunne det smart å være avventende, for at objektet kunne reflektere ferdig, mens i andre tilfeller var det nødvendig å være litt mer på, for å holde den røde tråden i intervjuet. Ved å jobbe med disse punktene ble studien enda tydeligere, og det faktum at det som skulle undersøkes ble undersøkt på en tydeligere måte. At jeg etter hvert så at flere punkter ble reproduisert, og at studien derav ble mettet, ble ansett som et godt tegn.

Gjennom studien har det vært et mål å øke oppgavens reliabilitet og validitet. Ved å synliggjøre forskningsprosessen, vil dette bidra til å øke oppgavens reliabilitet. I tillegg har bruk av intervjuguiden og pilotintervju økt validiteten. Intervjuguiden er utarbeidet etter lesing av teori og vitenskapelige publikasjoner som er knyttet til tema. Gjennom to pilotintervjuer fikk jeg god kjennskap til intervjuguiden, i tillegg til at rollen som intervjuer ble belyst gjennom praksis. Som nevnt ble et intervju foretatt digitalt, og de fem andre intervjuene ble gjennomført fysisk. Det er vanskelig å trekke frem hvilke effekter dette hadde på intervjuene.

Et moment som jeg anså som spesielt viktig, var at de seks ulike objektene hadde ulik undervisningserfaring, og at alle hadde minimum fem år undervisningserfaring fra kroppsøvningsfaget. Lærerne med 20-30 år undervisning bak seg, hadde svært mye refleksjoner å komme med både når det gjaldt implementeringsfasen, tanker om fagofornyelsen og kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningslærerne med mindre undervisningserfaring fra faget, hadde naturligvis færre utfyllende refleksjoner, men var mer bevisste rundt læreplanen og det teoretiske omfanget. Gjennom studien har det vært et mål og stille seg nøytral, selv om forforståelsen kan spille inn i studien. Diskusjonen med veileder

om analysen og tolkninger, kan være med å øke validiteten, så dette anses som viktig for å øke troverdigheten.

## 6 Oppsummering, implikasjoner og videre forskning

### 6.1 Oppsummering

Hensikten med denne studien var å se nærmere på kroppsøvlingslærerens forståelse, erfaringer som er gjort og opplevelsen av fagfornyelsens inntreden i kroppsøvlingsfaget fra august 2020. Til slutt var det naturlig å belyse i hvilken retning kroppsøvlingsfaget er på vei, med utgangspunkt i det som kom frem i studien. Målet er at fagene skal være med å bidra til at skoleutviklingen følger samfunnsutviklingen, og som en konsekvens av det, har det kommet en del nye elementer inn i læreplanene.

Kroppsøvlingsfaget som omtales som «ei mil vid og ein tomme djup», ifølge Standal et al. (2020), har en vei å gå. Kroppsøvlingslærerne hadde et variert syn på fagfornyelsen, som også kan være en konsekvens av både erfaring i yrket, men også hvordan implementeringsfasen har foregått. Noen av kroppsøvlingslærerne hadde jobbet i tråd med Goodlad (1979) sine læreplandimensjoner, og tatt del i forberedelsesfasen, nærmest et år i forveien av når den skulle iverksettes. De møtte skoledagen i august 2020 med en innholdsrik ryggsekk, med forståelse og metoder for hvordan fagfornyelsen skulle bidra til læring og glede i kroppsøvlingsfaget, i motsetning til de som nærmest ikke hadde åpnet den nye læreplanen, eller så vidt registrert at her var det lite endringer å spore, og som et resultat av det konsentrerte de seg om andre fag på ungdomskolen.

Kroppsøvlingsfaget i lys av fagfornyelsen blir beskrevet som krevende, men også som en skarpere plan. Dybdelæring, vurdering og kompetansemål, og kjerneelementer, der undertema som anerkjennelse av medelever, kroppslig læring og friluftsliv var sentrale ledd, og noe som kroppsøvlingslærerne belyste i intervjuene. Gjennom intervjuene ble det forstått at nye begreper og dimensjoner tar tid å jobbe inn, og den praktiske yrkesteoretiske modellen til Handel & Lauvaas (1999) kan være en modell som kan bidra til økt forståelse og kunnskap. Følges de ulike nivåene av kroppsøvlingslærerne og denne tas i bruk i kollegiet,

kan denne bli til hjelp i den kommende fasen, for videre innarbeiding med fagfornyelsen i kroppsøvningsfaget i fremtiden.

Det er vanskelig å se om kroppsøvningsfaget i fremtiden skal være et «heiefag», friarena, helhetlig fag, variert fag motivasjonsfag eller refleksjonsfag. Nå ligger fagfornyelsen som et dokument, og det blir opp til kroppsøvningslæreren og ledelsen å jobbe videre med fagfornyelsen, slik at faget fører med seg læring og livslang bevegelsesglede.

## **6.2 Praktiske implikasjoner**

I denne delen vil jeg se nærmere på betydningen av funnene som er gjort i praksis, og hvordan disse kan være til hjelp for praksis videre. Enkelte av kroppsøvningslærerne erfarte praksisfelleskapet som sentralt, for å få god kjennskap til fagfornyelsen, og det ble påpekt at å ha en felles stemme var essensielt for å få til løsninger sammen. I tillegg vil det være lettere å påvirke og styre ideene til fordel for kroppsøvningsfaget. På mindre skoler vil det i større grad være naturlig at kroppsøvningslærere står mer alene, enn ved større skoler. Om faget blir prioritert eller satt lenger bak i køen, er også avhengig av ledelsen på skolen, og hvordan de legger til rette både økonomisk og strukturelt. Enkelte av kroppsøvningslærerne anså prosessen i undervisningen som viktig, og det å få til den gode samtalen, samt sette tydelige forventninger når åttendeklassingene entrer kroppsøvningsfaget i ungdomskolen for første gang. Samtidig er det viktig å reflektere over at elever er ulike, og det er ikke sikkert det kommer så naturlig for alle å anerkjenne medelevers ulikheter med det samme. Det må settes ord på, og det må jobbes inn. Det er krevende, men er en del av prosessen og læringen som hører med.

## **6.3 Videre forskning**

Norsk skole går en spennende tid i møte med fagfornyelsen. Som nevnt i studiet har det vært en spesiell oppstart med covid-19 som har tatt mye fokus både i skolehverdagen, men også tidkrevende med tanke på planlegging av undervisning, med delte grupper. Det hadde vært spennende å følge den videre utviklingen til fagfornyelsen i kroppsøvningsfaget. Hvilken plass tar friluftslivet,

hvordan blir de nye begrepene innlemmet, og hvordan kommer vurderingen til å foregå? Det kunne også vært spennende å se nærmere på hvordan dannelseskursen tydeliggjøres og realiseres i praksis.

## 7 Litteraturliste

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». Hentet fra  
<https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kanvaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K., Arnesen, T. E., & Erik, P. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole–lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv–Forskning i friluft* 2018.  
[https://www.researchgate.net/profile/Petter-Leirhaug/publication/335505533\\_Friluftsliv\\_i\\_morgendagens\\_skole\\_-\\_lite\\_nytt\\_under\\_solen\\_Paper\\_delivered\\_at\\_the\\_conference\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2018\\_about\\_%27Outdoor\\_education\\_in\\_the\\_Norwegian\\_school\\_of\\_the\\_future%27/links/5d698f17a6fdcc547d6d098f/Friluftsliv-i-morgendagens-skole-lite-nytt-under-solen-Paper-delivered-at-the-conference-Forskning-i-Friluft-2018-about-Outdoor-education-in-the-Norwegian-school-of-the-future.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Petter-Leirhaug/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_%27Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future%27/links/5d698f17a6fdcc547d6d098f/Friluftsliv-i-morgendagens-skole-lite-nytt-under-solen-Paper-delivered-at-the-conference-Forskning-i-Friluft-2018-about-Outdoor-education-in-the-Norwegian-school-of-the-future.pdf)
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FpU i praksis*, 7, 9-32.
- Arnold, P. J. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Brattenborg, S., & Vinje, E. E., (2020) Dropp karakter i kroppsøving.



*Utdanningsnytt.no*. Hentet fra  
<https://www.utedanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. 5<sup>th</sup>. Edition. Oxford University Press.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design - Choosing among five approaches*. California: Sage publications, Inc.

Crum, B. (1993). The identity crisis of pe - to teach or not to be, that is the question. *Boletin*, 7(8), 133-148.

Crum, B. (2012). How to pave the road to be a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53-64.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Everett, L. E. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven, hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Gurholt, K. P. og Steinsholt, K. (2010). Prolog. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. & P. Lauvås (1986). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Helsedirektoratet (2016). Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesittin>
- Hunuk, D., Tannehill, D., & Levent Ince, M. (2019). Interaction patterns of physical education teachers in a professional learning community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 301-317.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kulturdepartementet (2021). *Opplive, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. (Meld. St. 18 (2020–2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19-36.
- Malik, K. (2013). Human Development Report 2013. The rise of the South: Human Progress in a Diverse World. *UNDP\_HDRO Human Development Reports*. <https://ssrn.com/abstract=2294673>
- Maxwell, J. A. (2009). *Designing a Qualitative Study*. I L. Bickman & D.J. Rog

(Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214-250). London: Sage

Merleau-Ponty, M. (2011). *Oeuvres*. IntelLex Corporation.

Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? A case study of physical education teacher education in Norway. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.

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). Elverum: Høgskolen i Innlandet

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.

McClure, R. M. (1979). Institutional decisions in curriculum. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry* (ss. 129-150). New York: McGraw-Hill Book Company.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.

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, s.1-32.

Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379.

Ommundsen, Y. (2008). Danning eller helse?. I P. Arneberg, & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s.193-206). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppøving - et viktig bidrag i elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(97), 155- 166
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppøving* (s.9-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (5.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kroppøving (KRO01-05). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>

### Referanse forsideillustrasjon:

- Shutterstock (2021). Colorful Jumping People. Hentet <https://www.shutterstock.com/nb/image-vector/jumping-summer-people-healthy-young-vector-73650550>

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Invitasjon til forskningsprosjekt

#### Vil du delta i forskningsprosjektet - Fagfornyelsen i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjøre en kvalitativ studie av opplevelsen av den fagfornyelsen i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med masteroppgaven er å få en dypere forståelse av opplevelsen av fagfornyelsen i kroppsøving blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for dette prosjektet.

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

Dere får spørsmål om å delta fordi dere har de riktige utvalgskriteriene for prosjektet. Deriblant en større ungdomsskole med flere trinn. I tillegg til flere lærere som har kroppsøvingsfaget på skolen.

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

Det vil bli gjennomført et intervju på omlag 30-45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg vil det ikke bli kartlagt hvilken skole intervjuobjektene stammer ifra.

#### Dine rettigheter

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Stavanger

Veileder: Eva Leibinger, [eva.leibinger@uis.no](mailto:eva.leibinger@uis.no)

Student: Kjetil Nordmark, [kjetil.nordmark@gmail.com](mailto:kjetil.nordmark@gmail.com)

Vårt personvernombud:

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2. Intervjuguide

- Introduksjon av meg selv
- I hvilken forbindelse intervjuet gjennomføres
- Hensikten med intervjuet
- Informanten blir anonymisert og taushetsplikt
- Underskrift samtykkeskjema
- NSD – Opptak av intervju, og vedlagt godkjenning
- Varighet ca 30-45 minutter
- Spørsmål/kommentarer før intervjuet?

### Spørsmål

#### Generelt

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer på ungdomskolen?
- Har du jobbet på andre trinn?
- Er du engasjert i noen fritidsaktiviteter? Evt. hvilke?

#### Formål med kroppsøvingsfaget

- Hvordan vurderer du kroppsøvingsfagets verdi i skolen?
- Hva tenker du kroppsøvingsfaget kan bidra med til barn og unge?
- Hva bør det legges mest vekt på i faget?

#### Generelt om Fagfornyelsen

- Har du god kjennskap til fagfornyelsen?
- Hvilke tanker har du gjort deg om fagfornyelsen?
- Har fagfornyelsen endret ditt syn på kroppsøvingsfaget?
- Hvordan ser du på elevens opplevelse av fagfornyelsen?
- På hvilken måte tenker du fagfornyelsen er knyttet opp mot verdiene i kroppsøvingsfaget? Læringsfag?
- Har fagfornyelsen endret forutsetningene for aktiv deltakelse blant mangfoldet? I tilfellet hvilken grad?

- Tenker du fagfornyelsen bidrar til at elevene får et mer positivt syn på FA? Hvorfor? Hvorfor ikke?  
Dybdeløring - Jeg ønsker også å snakke med deg om dybdeløring, og fra tidligere erfaring så kan det være utfordrende å snakke fritt om dybdeløring i kroppsøving. Derfor kommer jeg nå med noen få påstander, som du kan signalisere om du er enig eller uenig med, og gjerne utdype hvorfor.
- **Påstand 1** - Ut ifra den generelle definisjonen av dybdeløring, kan en i kroppsøving legge vekt på en faglig fordypning i ulike fagområder (idretter) på ferdighetsnivå. Dette kan resultere økt 'utøverkompetanse', som senere kan relateres til andre aktiviteter eller kontekster.
- **Påstand 2** - En kan gjerne også forstå dybdeløring i kroppsøving hvor varierte aktiviteter er i fokus, hvor forskjellige bevegelsesmuligheter erfares, øves, utprøves og reflekteres over.
- **Påstand 3** - Dybdeløring i kroppsøving bør benyttes, da dette kan være et verktøy for å få elever til å erfare det de har lært, også i en større sammenheng

### **Kjerneelementer**

- Har du gjort deg noen tanker om kroppslig læring i kroppsøvingsfaget? Og tenker du eventuelt at det er et viktig å reflektere over for elevene?
- Er det mye for at elevene skal få være i bevegelse utfra egen interesse, intensjoner og forsetninger? I tilfellet på hvilke måter?
- Anerkjennning av ulikskap blant elevene er aktuelt i fagfornyelsen, er det utfordrende i kroppsøvingsfaget? Hvorfor/hvorfor ikke? Er det et aktuelt samtaleemne?
- Hvordan tenker du fagfornyelsen kan bidra til samarbeid blant elevene i faget?
- Hvordan kan deres nærområde benyttes for å fremme god læring?
- I hvilken grad anser du friluftsliv som en viktig del av kroppsøvingsfaget? Og hvordan benyttes det?

### **Lærerforutsetninger**

- På hvilken måte har du tilnærmet deg fagfornyelsen?
- Har skolen lagt til rette for innarbeiding av fagfornyelsen? På hvilke måter?



- Bruker dere lærerfellesskapet aktivt i planlegging og evaluering av den nye planen? Hvordan?
- Har fagfornyelsen endret din egen rolle «her og nå» i timen? Er det noen ting du har blitt mer bevisst på?

### **Innhold i faget**

- Hvilke muligheter, eventuelle begrensinger har fagfornyelsen gitt? Mindre/større endringer?
- I hvilken grad har elevene mulighet til å påvirke innholdet i faget etter fagfornyelsen? På hvilke måter?
- Er det noen konkrete aktiviteter som har blitt mer fremtredende/aktuelle i løpet av høsten?
- Hvordan vurderer du eksempelvis ballspill som innhold i faget? Har det endret seg etter fagfornyelsen? Konkurranser/Stafetter?
- Benytter dere tester i faget? Eventuell på hvilke måter? Og hvilke læringsmomenter vil du trekke frem her?

### **Kompetansemål/vurdering**

- Har du gjort deg noen formeninger rundt de nye kompetansemålene i faget?
- Er det noen spesielle formuleringer du har lagt merke til?
- (Som om noen konkrete kompetansemål)
- I hvilken grad tenker du elevene har mulighet til å nå kompetansemålene?
- Har fagfornyelsen bidratt til annen praksis i elevvurdering?
- Har det blitt vanskeligere å vurdere elevene? I tilfellet hvorfor?
- Bruker dere mer tid på vurdering nå enn tidligere? Hvorfor? Hvordan?

### **Avslutning**

- Sjekke eventuelle uklarheter i intervjuet? Har jeg forstått det riktig?
- Noe annet som du ønsker å legge til?
- Oppsummere ulike funn
- Skru av båndopptaker

## Vedlegg 3. NSD sin vurdering

8.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Fagfornyelsen 2020

#### Referansenummer

151933

#### Registrert

16.11.2020 av Kjetil Nordmark - k.nordmark@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)

Eva Leibinger, eva.leibinger@uis.no, tlf: 51833563

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Kjetil Nordmark, kjetil.nordmark@gmail.com, tlf: 48236955

#### Prosjektperiode

01.10.2020 - 01.10.2021

#### Status

07.12.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 07.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT