



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2023

MGL360M, Masteroppgave i kroppsøving,  
grunnskolelærerutdanning 1-7

Forfatter: Silje Skjolden Bjørneby

Veileder: Gro Næsheim- Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: «Jeg savner jo egentlig at det er flere som er med å jobbe rundt det»: En kvalitativ studie som undersøker kroppsøvingslæreres arbeid med LK20 og mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget.

Engelsk tittel: «I do miss more people involved in the process»: A qualitative study of physical education teachers work with LK20 and possible consequences for the practical teaching of the subject.

Emneord:

Kroppsøving, kroppsøvingslærere,  
læreplanarbeid, kroppslig læring,  
lærerprofesjonalitet, kollegasamarbeid, LK20

Antall ord: 29210

+ antall vedlegg/annet: 32409

Stavanger, 02.06.2023

dato/år



## Forord

Et kapittel i livet som student ved grunnskolelærerutdanningen i Stavanger er kommet til veis ende. Jeg kan se tilbake på fem fine og innholdsrike år i Stavanger med mange gode minner og stunder med mine medstudenter og andre jeg har møtt på min vei, som har gjort disse årene til et stort høydepunkt i livet. Nå som masteroppgaven er skrevet, ser jeg virkelig frem til å begynne i full jobb som lærer etter sommeren.

For å komme meg gjennom masterskrivingen har jeg hatt gode støttespillere i prosessen som har bidratt, både med god veiledning og med oppmuntrende ord.

Jeg ønsker derfor å rekke en stor takk til min veileder, Gro Næsheim- Bjørkvik, som har gitt gode konstruktive tilbakemeldinger fra start til slutt, og som har lagt til rette for gode diskusjoner med medstudenter som befinner seg i samme prosess. Det er virkelig inspirerende å se ditt brennende engasjement for kroppsøvingsfaget!

Videre vil jeg takke informantene som stilte opp til intervju, og som beriket studien med gode refleksjoner knyttet til kroppsøvingsfaget. Det å takke ja til å delta i et masterprosjekt er ingen selvfølge, og jeg setter derfor utrolig stor pris på at dere valgte å ha tillit til prosjektet og for at dere delte deres erfaringer.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har vært støttende gjennom hele perioden. Det har ikke vært like rosenrødt gjennom hele skriveprosessen, og i stunder hvor motivasjonen har vært til dels fraværende, har det vært til stor glede og motivasjon med positive og oppmuntrende ord fra dere.

Stavanger, mai 2023

Silje Skjolden Bjørneby

## Sammendrag

**Formål og forskningsspørsmål:** Formålet med studien er å få en dypere innsikt i, og større forståelse av hvordan kroppsøvingslærere arbeider med gjeldende læreplan (LK20), og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet, og deres forståelse av innholdet vil kunne ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvingsfaget. Forskningsspørsmålet er: «Hvordan arbeider et utvalg kroppsøvingslærere med LK20 og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvingsfaget?». Tilhørende analytiske spørsmål er: «Hvordan blir endringene i kroppsøvingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvingslærerne som inkluderes i studien?», «Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20?», og «Hvilke konsekvenser kan kroppsøvingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget?»

**Utvalg:** Utvalget for denne studien var fire kroppsøvingslærere som jobbet på barneskoler på øst- og vestlandet.

**Metode:** Det ble valgt et kvalitativt forskningsdesign for denne studien. Datamateriell ble innhentet ved bruk av forskningsintervju med en semi- strukturell oppbygning.

**Hovedfunn:** Funn fra denne studien gir indikasjoner om at kroppsøvingsfaget sammen med de andre praktisk- estetiske fagene blir nedprioritert i skolenes læreplanarbeid. Hvor mye tid skolene bruker på læreplanarbeid i fellestid er svært varierende fra skole til skole, men det synes å være en generell enighet blant informantene om at koronapandemien har hatt stor innvirkning på dette arbeidet. Arbeidet med læreplan i kroppsøving virker i stor grad å skje på det individuelle plan, tilsynelatende uten noen særlig form for samarbeid og refleksjon i fellesskap. Funn indikerer at det varierer i hvor stor grad kroppsøvingslærere har gjort seg kjent med, og arbeider med innholdet fra læreplan i kroppsøving og fra overordnet del. Videre virker det også å variere hvorvidt innholdet fra overordnet del av læreplanen og læreplan i kroppsøving er en integrert del av kroppsøvingslærernes planlegging-, organisering-, og gjennomføring av den praktiske kroppsøvingsundervisningen.

**Konklusjon:** Funnene i studien tyder på at kroppsøvingslærere opplever at LK20 er et godt utarbeidet styringsdokument. Med bakgrunn i kroppsøvingslæreres utsagn knyttet til skolenes

læreplanarbeid, kan det tyde på at det eksisterer et behov for at det settes av mer tid til et strukturert læreplanarbeid i faggrupper fra skoleledelsens side der kroppsøvlingslærerne får diskutert faget med andre kroppsøvlingslærere på tvers av trinn. Det argumenteres for at et slikt faglig samarbeid vil kunne bidra til gode diskusjoner og refleksjoner knyttet til innholdet i læreplan for kroppsøving og fra overordnet del, og at dette igjen vil kunne medføre utvidede forståelsesrammer hos kroppsøvlingslærerne.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, kroppsøvlingslærere, læreplanarbeid, kroppslig læring, lærerprofesjonalitet, kollegasamarbeid, LK20.

## Abstract

**Purpose:** The purpose of the study is to gain a deeper insight and a greater understanding of how physical education teachers work with the current curriculum (LK20), and what possible consequences this work, and their understanding of the content could have for the practical teaching of physical education (PE). The research question is: “How does a selection of physical education teachers work with LK20 and what possible consequences could this lead to in the practical teaching of the physical education subject?”. Associated analytical questions are: “How are the changes in the physical education subject from LK20 received among the physical education teachers included in this study?”, “How do the included physical education teachers experience the work with the curriculum in their school before, during and after the implementation of LK20?”, and “What consequences can the physical education teachers work with-, and understanding of the content of LK20 have for the practical teaching of the subject?”.

**Selection:** The selection of this study was four physical education teachers who worked in primary schools in Eastern and Western Norway.

**Method:** A qualitative research design was chosen for this study. The data material was collected using research interviews with a semi- structural approach.

**Finding:** Findings from this study indicates that the physical education subject, along with the other practical aesthetic subjects, is perceived as a lower priority in the schools' curriculum

work. It seems to vary how much time has been spent on collaborative learning with the curriculum from school to school, but there also seems to be a general agreement among the informants that Covid- 19 had a major impact on this work. Work with the curriculum in physical education seems to take place to a large extent on an individual level, seemingly without any particular form of collaboration and collective reflection. To what extent the physical education teachers are familiar with- and has set aside time to work with the content of the curriculum, also seems to vary. The findings point in the direction of a gap related to whether the new curriculum is an integrated part of the physical education teachers' planning, organization and implementation of the physical education teaching.

**Conclusion:** The findings of the study indicate that physical education teachers are positive to the new curriculum (LK20) to a large extent. Based on the physical education teachers' statements related to the schools' curriculum work, it may indicate that there is a need for more time to be set aside for structured curriculum work in subject groups from the school leaders' side, where the physical education teachers are able to discuss the subject with other physical education teachers across grades. It is argued that such professional collaboration will be able to contribute to good discussions and reflections related to the content of the curriculum from LK20, and that this in turn may lead to expand the framework of understanding for the physical education teachers.

**Keywords:** Physical education, physical education teachers, curriculum work, embodied learning, collaborative learning, teachers' professional development, LK20.



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	3
1.2 Formålet med studien.....	4
1.3 Forskningsspørsmål og analytiske spørsmål.....	4
1.4 Tidligere forskning .....	4
<b>2.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>7</b>
2.1 Læreplanteori .....	7
2.2 Et fornyet læreplanverk .....	8
2.2.1 Endringer i kroppsøvfingsfaget .....	11
2.3 Fagdidaktiske analyser av kroppsøvfingsfaget i LK20.....	17
2.3.1 Språkbruk i læreplanen .....	17
2.3.2 Temabasert undervisningspraksis .....	19
2.4 Endringsprosesser og utviklingsarbeid i skolen.....	20
2.4.1 Hva er skoleutvikling og endringsprosesser?.....	20
2.4.2 Hvordan få til en god skoleutvikling?.....	21
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Forskningsdesign .....	24
3.2 Metodiske overveielser .....	25
3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	26
3.4 Utvalg.....	26
3.5 Datainnsamling .....	28
3.5.1 Intervjuprosessen .....	28
3.5.2 Transkripsjon .....	29
3.6 Analyse .....	30
3.6.1 Tematisk analyse- steg for steg.....	30



3.7 Studiens troverdighet .....	32
3.7.1 Studiens gyldighet.....	33
3.7.2 Studiens pålitelighet.....	34
3.7.3 Studiens overførbarhet .....	34
3.8 Forskningsetiske vurderinger.....	35
<b>4.0 Resultater og diskusjon .....</b>	<b>36</b>
4.1 Presentasjon av informantene .....	36
4.2 Presentasjon av resultater og teoretisk belysning .....	37
4.2.1 Kroppsøvlingslærernes oppfatning av LK20 som styringsverktøy.....	37
4.2.2 Skolenes læreplanarbeid .....	48
4.2.3 En nedprioritering av kroppsøvlingsfaget i læreplanarbeidet .....	51
4.2.4 Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget .....	59
<b>5.0 Konklusjon .....</b>	<b>71</b>
5.1 Hvordan blir endringene i kroppsøvlingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvlingslærerne som inkluderes i studien? .....	72
5.2 Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvlingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20? .....	73
5.3 Hvilke konsekvenser kan kroppsøvlingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget? .....	74
5.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning .....	75
<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>84</b>
Vedlegg 1- NSD.....	84
Vedlegg 2- Mail til skoleledere .....	86
Vedlegg 3- Mail til kroppsøvlingslærerne .....	87
Vedlegg 4- Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærerne.....	89
Vedlegg 5- Samtykke- erklæring .....	93
Vedlegg 6- Intervjuguide .....	94

## 1.0 Innledning

Kroppsøvingfaget er på 1.-7. trinn det tredje største faget i timetall etter norsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Allikevel har tidligere forskning gitt indikasjoner på at de teoribaserte fagene blir høyere prioritert enn de praktisk- estetiske fagene i arbeidet med læreplan (Brattenborg et al., 2021, s. 73). Flere fagdidaktiske analyser av læreplan i kroppsøving i fagfornyelsen gir antydninger om at språkbruken i læreplanen ikke er optimal (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16; Vinje et al., 2021, s. 55). Hvilke konsekvenser kan dette få for lærernes forståelse av ulike sentrale begreper fra læreplanen, og videre for den praktiske undervisningen i faget dersom språkbruken i læreplan ikke er tilstrekkelig? Lyngsnes og Rismark (2017, s. 177) understreker at lærernes arbeid i team er en forutsetning for det lokale læreplanarbeidet, men hva skjer når refleksjoner og diskusjoner knyttet til kroppsøvingfaget uteblir fra skolens arbeid med læreplanene?

Disse utfordringene, og andre synspunkter som et utvalg kroppsøvingslærere på 1.- 7. trinn løfter fram knyttet til deres erfaringer med innholdet i LK20 og deres arbeid med dette, blir gjennom oppgaven diskutert i lys av relevant teori.

### 1.1 Bakgrunn for studien

Etter å ha vært i praksis på ulike skoler i løpet av lærerstudiet, har jeg fått inntrykk av at det er veldig varierende hvordan det arbeides med læreplanene, og i hvor stor grad kroppsøving er et fag som prioriteres i dette arbeidet. Tematikken for studien endte derfor opp med å være læreplanarbeid i skolen, for å nærmere undersøke hvordan kroppsøvingslærere har jobbet med fagfornyelsen i kroppsøving. Flere kroppsøvingslærere har gitt uttrykk for at de kom godt i gang med arbeidet knyttet til implementeringen av LK20 før pandemien, men at de etter at skolene åpnet opp igjen ikke hadde gjenopptatt dette arbeidet. Dette vekket en nysgjerrighet om å videre undersøke disse tendensene; om det viser seg å være en gjennomgående utfordring eller om andre kroppsøvingslærere har en annen opplevelse av deres skoles læreplanarbeid i prosessen før, underveis, og etter innføringen av LK20. I forlengelse av dette var tanken at det også ville være interessant å få et dypere innblikk i hvordan kroppsøvingslærere opplever endringene av innholdet i læreplan for kroppsøving og i overordnet del etter implementeringen av LK20, og hvilke konsekvenser dette, og deres arbeid med innholdet kan ha for deres undervisning i faget.

## 1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er å undersøke et utvalg kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20, og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet kan få for den praktiske undervisningen i kroppsøvlingsfaget. Per dags dato er det lite forskning knyttet til denne tematikken på barneskolen, til tross for at det er her elevene danner grunnlaget for sitt forhold til -og opplevelser av kroppsøvlingsfaget. Gjennom denne studien foreligger det en intensjon om å bidra med ny og informativ innsikt knyttet til denne tematikken.

## 1.3 Forskningsspørsmål og analytiske spørsmål

Forskningsspørsmålet som belyses gjennom denne studien lyder som følger; «Hvordan arbeider et utvalg kroppsøvlingslærere med LK20 og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvlingsfaget?»

For å forsøke å besvare forskningsspørsmålet mer utfyllende er det også inkludert tre analytiske spørsmål. De analytiske spørsmålene er;

1. «Hvordan blir endringene i kroppsøvlingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvlingslærerne som inkluderes i studien?»
2. «Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvlingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20?»
3. «Hvilke konsekvenser kan kroppsøvlingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget?»

## 1.4 Tidligere forskning

Nyberg og Larsson (2014, s. 132-133) konkluderer etter en gjennomgang av tidligere forskning om kunnskap og læring i kroppsøvlingsfaget, med at det er behov en systematisk utvikling av et språk for læring i kroppsøvlingsfaget. I denne sammenheng understreker de at det man skal lære gjennom faget bør komme tydelig fram, uten at fokuset glir over på helseaspektet og elevenes fysiske ferdigheter. Vinje et al. (2021, s. 17) hevder at nyere forskning antyder at det ikke eksisterer en felles forventning og forståelse knyttet til det norske kroppsøvlingsfaget. De stiller spørsmål om hvorvidt det å lære nye ferdigheter og

idretter er en (vesentlig) del av kroppsøvfingsfaget. Videre løfter de en utfordring knyttet til om, og eventuelt hvordan disse motoriske og/ eller idrettslige ferdighetene hos elevene skal betraktes som en del av det faglige vurderingsgrunnlaget (Vinje et al., 2021, s. 17).

Standal et al. (2020) rapporterer gjennom sin studie en spenning mellom kroppsøvfingslæreres og elevers opplevelse av variasjon i kroppsøvfingsfaget. Det kommer frem at en relativt stor andel av elevene opplever at de veldig ofte har grunn trening og ballspill i undervisning og at de sjelden møter andre aktiviteter som svømming, dans, friidrett, friluftsliv og moderne aktiviteter (s. 42). Kroppsøvfingslærerne ga derimot uttrykk for at de var opptatt av å ivareta variasjon i faget og samtidig gi bredde i innholdet som blir presentert for elevene (s. 41). Da lærerne ble spurt om hva de gjerne gikk i dybden på, svarte flere at de fokuserte på teknikk- og taktikk- trening (s. 43). Utover dette rapporteres det om at undervisningen i stor grad er påvirket av å være lærerstyrt med lite rom for elevmedvirkning i form av å bidra til å lage læringsmål og velge innhold i undervisningen, og at lærerne er opptatt av at undervisningen skal inneholde mest mulig aktivitet (s. 48).

En oppdragsrapport som inkluderte en spørreundersøkelse blant elever fra 5.-10. trinn knyttet til ulike sider av kroppsøvfingsfaget, viste at en stor andel av elevene opplevde at kroppsøvfingsfaget er et fag for å «komme i bedre form» og for å «ta vare på egen helse» (Moen et al., 2018, s. 38). Elevene ble også spurt om hvem som bestemmer innholdet i undervisningen, der det kommer frem at hele 93,6% opplever at læreren «veldig ofte» eller «ofte» bestemmer innholdet i faget (Moen et al., 2018, s. 38). Denne rapporten er fra 2018 som vil si at resultatene må ses i sammenheng med gjeldende styringsdokumenter på dette tidspunktet, altså LK06.

I en rapport med formål om å evaluere reformen LK06, ga skoleeierne uttrykk for at man enda ikke er helt der man ønsker å være med tanke på lærernes kompetanse, og at det var varierende hvor langt skolene hadde kommet med implementeringen av LK06 (Aasen et al., 2012, s. 21). Et flertall av både rektorer og lærere i grunnskolen opplevde at læreplanverket var et godt styringsverktøy (s. 21), men skoleeierne erfarte også det lokale arbeidet som «omfattende, tidkrevende og utfordrende», særlig med tanke på vurdering (s. 20). Det var enighet blant skoleeierne om at arbeidet med det lokale læreplanarbeidet knyttet til kompetansemål og vurdering var med på å heve kvaliteten i undervisningen (s. 295).

I en delrapport initiert av Utdanningsdirektoratet i prosjektet «Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)», svarer 94% av skoleledere som deltok i studien fra grunnskolen «i stor grad» på et spørsmål om i hvor stor grad overordnet del har vært betydningsfull i forberedelsesarbeidet knyttet til forberedelser av fagfornyelsen (Ottesen

et al., 2021, s. 48). Videre svarer 88% av skolelederne på grunnskolen at *“Skolen/kommunen/fylkeskommunen har benyttet Utdanningsdirektoratets nettressurser for innføringen av det nye læreplanverket”*, og 82% har benyttet seg av *“Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk”* (s. 50). 89% av skolelederne i grunnskolen er enige i påstanden om at de har hatt bedre muligheter for å bli hørt sammenlignet med foregående læreplanfornyelser (s. 53).

I sluttrapporten av prosjektet presenteres tall fra skoleledernes synspunkter på læreplanverket ut ifra en kvantitativ undersøkelse. Her svarer i overkant av 60% at de er svært enige i at det gis en tydelig retning knyttet til valg av innhold i fagene ut ifra kjerneelementene og at læreplanene er et nyttig verktøy for at progresjonen i fagene skal sikres (Karseth et al., 2022, s. 99). Prosentandelen som svarer at de er svært enige er noe lavere i 2021 særlig med tanke på progresjonen i faget (s. 99). Ut ifra påstanden *“Planleggingsverktøyet i den nye læreplanvisningen bidrar til samarbeid mellom lærerne”* svarer om lag 20% at de er svært enige, rundt 50% svarer at de er litt enige og det er dermed over 20% som enten er litt uenige eller uenige i påstanden (s. 99).

Brattenborg et al. (2021, s. 61) har gjennomført en kvalitativ studie med fem fokusgruppeintervjuer på ungdomsskoler rundt omkring i landet, knyttet til kroppsøvlingslæreres oppfatning av hvordan fagfornyelsen vil kunne påvirke undervisningspraksisen. Det viste seg at informantene fra de ulike skolene hadde jobbet ulikt med tanke på hvor mye tid som ble viet til arbeidet, hvor tidlig skolene kom i gang med prosessen, og knyttet til organiseringen av arbeidet. Et par av skolene hadde satt i gang prosessen allerede i 2017, mens de fleste startet opp i 2019. Forskerne antydet også at det var den overordnede delen og de tverrfaglige temaene som ble jobbet mest med, og det syntes å være en generell enighet blant lærerne og skoleledelsen om at de andre mer teoribaserte fagene ble prioritert høyere enn kroppsøvlingsfaget og de andre praktiske og estetiske fagene (Brattenborg et al., 2021, s. 73).

## 2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet redegjøres det for studiens teoretiske forankring, og for sentrale begreper fra læreplanen som vil være relevante i sammenheng med oppgavens forskningsspørsmål og analytiske spørsmål. Det teoretiske rammeverket blir senere diskutert i sammenheng med funn fra det innsamlede datamaterialet, for å forsøke å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

### 2.1 Læreplanteori

I nordisk og tysk tradisjon blir læreplaner oppfattet som et formelt vedtatt dokument i tekstformat for styring som de sentrale myndighetene har utarbeidet, rettet mot hva som skjer i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 154). Kjennetegn på våre læreplaner er at disse gir uttrykk for intensjoner, planer eller foreskriving om det man har ønske om, og planlegger at skal skje i opplæringen (s. 154). Denne forståelsen av en læreplan er *snever* sammenlignet med den *vide* forståelsen, curriculum- tradisjonen, som også inkluderer det praktiske som skjer i skolens ulike læringsarenaer (s. 155). John Goodlad har gitt viktige bidrag til hvordan vi kan forstå læreplanbegrepet ut ifra denne *vide* forståelsen.

Goodlad (1979, s. 60) skisserer en forståelse av læreplanbegrepet gjennom fem ulike læreplannivåer som også omtales som læreplanens fem ansikter; den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. Disse fem læreplannivåene tar for seg prosessen helt fra de første ideene plantes til hva elevene faktisk lærer (Aaring & Sandell, 2019, s. 134). Den ideologiske læreplanen har sitt utspring fra idealistiske planleggingsprosesser, der innholdet i disse læreplanene bestemmes blant annet ved å undersøke lærebøker, arbeidsbøker og lærerveiledninger (Goodlad, 1979, s. 60). Den formelle læreplanen er den ferdig utarbeidede læreplanen som vedtas offentlig (Goodlad, 1979, s. 61), som i Norge publiseres av Utdanningsdirektoratet (Aaring & Sandell, 2019, s. 134). Den oppfattede læreplan sier noe om hvordan lærerne tolker læreplanene og hvordan innholdet kan oppfattes på forskjellige måter av forskjellige personer og grupper (Goodlad, 1979, s. 61-62). Faktorer som vil spille inn på dette nivået vil være lærernes og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 156). Videre innebærer den oppfattede læreplanen rektorenes og lærernes utsagn knyttet til prioriteringer, valg av innhold, hva de uttaler seg om i sammenheng med hvordan

undervisningen gjennomføres, og hvordan det foretas vurdering (Sæle & Hallås, 2020, s. 50). Den gjennomførte læreplanen er det som foregår på den daglige basisen på skolen og i klasserommene, og «betraktes ut ifra øyet som ser» (Goodlad, 1979, s. 63). Den gjennomførte læreplanen vil gjenspeile måten læreren har tolket og forstår læreplanen, og vil kunne påvirkes av blant annet læremidler og lærerens kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 156). Det siste læreplannivået Goodlad (1979, s. 63) skisserer er den erfarte læreplanen, som tar for seg hvordan elevene erfarer læreplanen.

Ifølge Engelsen (2017, s. 49) er de som lager formuleringer i læreplaner nødt til å benytte seg av et språk og en terminologi som lærere kan forstå seg på. Gudem (1993) skisserer en forståelse av læreplanen som en viktig del av vår skolevirksomhet ved at «læreplanen er blitt en del av det kulturelle bakteppet for vår skolevirksomhet, og som sådan er den virksom som utgangspunkt for vår egen og samfunnets bevisste og ubevisste refleksjon og handling i denne virkelighet» (Gudem, 1993, s. 52). Engelsen (2017, s. 56) hevder at samarbeid om virksomhet i skolen, da særlig mellom lærere og skolelederne, er en forutsetning for læreplanverket. Å løfte alle synspunkter og motforestillinger i skolens samarbeidsgrupper og å ikke bare velge enkleste løsning, men å faktisk komme til bunns i uenigheten er en viktig del av dette arbeidet (s. 56-57).

## 2.2 Et fornyet læreplanverk

Prosessen som tok for seg utviklingen og innføringen av de nye læreplanene som ble tatt i bruk fra 2020, blir omtalt som fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sæle og Hallås (2020, s. 53) skriver at *«fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006, og hovedmålet er å ruste elevene best mulig for fremtiden»*.

Læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag, som er forskrifter til opplæringsloven og skal dermed styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). I St. Meld 28 ble det presisert at læreplanene er nødt til å være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære og dermed videreutvikles slik at elevenes dybdelering og kompetanse i faget blir enda bedre lagt til rette for (Meld. St. 28 (2015- 2016), s. 7). Læreplanene som ble utviklet i fagfornyelsen er kompetanseorienterte (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 0:07), og i overordnet del fremheves forståelsen av

kompetansebegrepet som en sentral del av grunnlaget for arbeidet med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Det er fremdeles kompetansemål i læreplanene, men kompetansebegrepet er fornyet;

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Elevenes kunnskaper og ferdigheter må ses i sammenheng for å få en fullstendig forståelse for hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 01:13).

Bruddstykket i definisjonen av kompetansebegrepet som uttrykker at elevene skal *«løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner»* kan ses i sammenheng med det overordnede formålet med opplæring om at elevene skal rustes til å mestre livene sine ikke bare i nuet, men også i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 03:23).

Det er en stor reduksjon av antall kompetansemål i de fleste fagene, noe som skal legge bedre til rette for elevenes dybdelæring (Sæle & Hallås, 2020, s. 56). Kompetansemålene er fokusert rundt det elevene skal lære, og ikke hva de skal gjøre gjennom undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 04:33). Kompetansemål i fagene skal ses i lys av tekstene som står under *Om faget* (Utdanningsdirektoratet, 2022b, 0:33), altså *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, og grunnleggende ferdigheter*.

Overordnet del av LK20 spesifiserer at skolen ikke bare har et utdanningsoppdrag, men også et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). *«Enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet»* er mål grunnopplæringen har for elevenes livslange danningsprosess (s. 9). Det å gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv som individ, andre og verden, og for å ta gode valg i livet, er en viktig del av opplæringens danningsoppdrag (s. 9). Ved å oppnå forståelse for fremgangsmåten til riktige svar, og at det ikke nødvendigvis er enkle fasitsvar, vil dannelse forekomme hos eleven (s. 10). Fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring er en viktig del av elevenes danningsprosess (s. 10).

For at elevene skal kunne oppnå dybdelæring i fagene og få muligheten til å bygge fagkunnskaper på en helhetlig måte krever dette at det arbeides med kunnskaper og metoder i



fag over lengre tid (Gilje et al., 2018, s. 25). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som;

*«det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.»* (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I overordnet del blir dybdelæring trukket frem både i *Formålet med opplæringen*, i *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse*, og i *Prinsipper for skolens praksis*. I *Formålet med opplæringen* blir dybdelæring sett i sammenheng med elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang, der deres evne til å utforske og eksperimentere og til å stille spørsmål anses som viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre blir begrepet sett i sammenheng med kompetanse i fagene i *Prinsipper for læring* der det poengteres at skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene skal få muligheten til å utvikle sin forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og på den måten lære å bruke disse faglige kunnskapene og ferdighetene både i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I *Prinsipper for skolens praksis* ses dybdelæring i lys av tilpasset opplæring, der skolens hensyn til elevenes ulike progresjon og tempo i læringen er en forutsetning for å kunne gi rom for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 198) trekker fram det å hjelpe elevene til å bearbeide informasjon og erfaringer på en måte som gir mening og er forståelig, som kjennetegn på dybdelæring i lys av tilpasning i undervisningen. Elementer fra kompetansebegrepet og dybdelæring overlapper og samsvarer med hverandre, der begge blant annet fremhever det å *forstå* noe (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 0:09). I denne sammenheng skiller vi det å forstå noe, med det å kun gjengi fakta (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 0:19).

Gjennom opplæringen er kjerneelementer det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementene skal bidra til at elevenes forståelse av innhold og sammenhenger i faget utvikles over tid (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Om kjerneelementene i læreplanverket står det at;

*«Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og*

*progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).*

Fagstoffet elevene skal lære er nødt til å knyttes opp mot fagets kjerneelementer for at sammenhengene fagstoffet læres i skal være relevante (Gilje et al., 2018, s. 24). For at sammenhengene skal være forståelige bør fagkunnskapen kobles til elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper, med bakgrunn i at vi forstår ny informasjon i lys av det vi allerede kan (Gilje et al., 2018, s. 24; Standal et al., 2020, s. 37). «Det å lære å lære og reflektere over egen læring er tydelig definisjonen av både dybdelæring og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 0:53). I denne sammenheng vil det være viktig at elevene får muligheten til å lære hvor langt i læringsprosessen de har kommet, hvor de skal og på hvilken måte de best mulig kan komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 01:01). Dybdelæring er en nødvendig forutsetning for at elevene skal oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 01:45).

Læreplanen har nå tre tverrfaglige temaer; *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*, og er prioritert med grunnlag i at disse temaene berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Utdanningsdirektoratet (2020b) beskriver hensikten med de tre tverrfaglige temaene slik;

*«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.*

*Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov.»*

### 2.2.1 Endringer i kroppsøvfingsfaget

På Utdanningsdirektoratets nettsider er det lagt ut et støtteskriv til den nye læreplanen i kroppsøving, der en oversikt over hva som er nytt i kroppsøvfingsfaget i LK20 blir presentert.

Her står det at kroppsøvningsfaget skal legge til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, og at elevene i større grad skal utforske sin egen identitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene skal også få en forståelse av sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En annen sentral del av faget er at elevene gjennom faget skal motiveres til livslang bevegelsesglede og ut ifra egne forutsetninger bli motivert til å opprettholde en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevenes medvirkning i egen læringsprosess trekkes fram, i tillegg til læreplanens vektlegging av elevenes evne til å reflektere over egen utvikling i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Videre er lek og øving en viktig del av faget og faget skal framstå som et mindre idrettsrettet fag, selv om idrettsperspektivet allikevel skal ivaretas ved å inngå som en del av begrepet *bevegelsesaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I læreplanen for faget *kroppsøving* er det, på lik linje som i de andre fagene, kjerneelementer som for elevene er det viktigste faglige innholdet de i opplæringen skal arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementene i læreplan for kroppsøving er *bevegelse og kroppslig læring, deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Kjerneelementene for kroppsøvningsfaget er de samme for hele skoleløpet fra 1.- 13. trinn, noe som har endret seg fra LK06 der hovedområdene for kroppsøving var ulike for småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomsskoletrinnet og for VGS (Brattenborg et al., 2021, s. 67). Brattenborg et al. (2021, s. 67) poengterer at en ønsket effekt av denne endringen er at det skal være mulig å kunne oppnå progresjon gjennom hele skoleløpet i utvalgte emner, temaer eller aktiviteter.

I nyere kroppsøvningslitteratur er *kroppslig læring* og hvordan dette skal forstås mye omdiskutert, og begrepet kan være utfordrende å forstå for læreren (Birch et al., 2019, s. 22). Standal (2019, s. 56- 57) understreker at språket som blir brukt i læreplan vil være åpent for tolkning, og at det verken kommer fram en definisjon av *kroppslig læring* eller hvilke retningslinjer som er gjeldende for hvordan den praktiske undervisningen kan se ut i lys av den kroppslige læringen.

I kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* står det at kroppslig læring blant annet handler om elevenes allsidige motoriske læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Birch et al. (2019, s. 24) uttrykker en usikkerhet med tanke på om den allsidige motoriske læringen står i kontrast til dybdelæringen i faget, eller om denne allsidigheten danner grunnlag for at

elevene skal kunne utforske egen identitet på et dypere nivå. Et spørsmål Birch et al. (2019, s. 24) mener man som kroppsøvingslærer må stille seg når man skal operasjonalisere dette kjerneelementet og de kompetansemålene man ser kjerneelementet i sammenheng med, er; «hva er det som på lang sikt stimulerer til bevegelsesglede og «livslang fysisk aktiv og helsefremmende livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2018c, i Birch et al., 2019, s. 24). Altså, skal elevene kunne mye om litt mindre eller litt om ganske mye? (Birch et al., 2019, s. 24). Standal (2019, s. 57) beskriver kroppslig læring som «*handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse*». Det som er nytt med tanke på kroppslig læring i læreplanene er ifølge Standal (2019, s. 56) at elevene skal bli bevisste på, og uttrykke sine egne erfaringer gjennom å delta og lære i bevegelse. Han fremhever det at man som individ får muligheten til å føle på hvordan det er å være i aktivitet, vil være vesentlig i sammenheng med kroppslig læring og den subjektive opplevelsen av mening (Standal, 2019, s. 58). Standal (2019, s. 59) trekker tråder mellom den kroppslige læringen og elevenes forhold til bevegelsesglede med bakgrunn i at glede er noe elevene kan erfare gjennom aktivitet, der de kan sette ord på sine erfaringer av glede. Han understøtter også at kroppslig læring handler om å sette ord på ulike erfaringer både på godt og vondt, også når elevene opplever negative kroppslige erfaringer (s. 59). En sentral del av den kroppslige læringen i faget, som også ifølge Standal (2019, s. 59) anses som utfordrende å få til fra kroppsøvingslærernes perspektiv, er å gi elevene muligheten til å både legge merke til og uttrykke sine egne erfaringer med deres kroppslige læring, i tillegg til å kunne reflektere over disse erfaringene uten at det i for stor grad blir for teoretisk (s. 59).

Arnold (1988, s. 106) skisserer tre dimensjoner knyttet til bevegelseslæring; «about» movement, «through» movement, og «in» movement. Altså, læring *om*, *gjennom*, og *i* bevegelse. Han understøtter at disse dimensjonene også overlapper hverandre og henger sammen, og dermed ikke utelukker hverandre (s. 106). Læring *om* bevegelse handler om teoretiske kunnskaper knyttet til hvordan kroppen fungerer, for eksempel hvilken rolle bevegelse spiller i sammenheng med å tilrettelegge for samspill og kommunikasjon (s. 106). Læring *gjennom* bevegelse handler om at aktivitetene som gjennomføres ikke nødvendigvis gir elevene en egenverdi, men heller en nytteverdi i form av ytre goder (Arnold, 1988, s. 111). Den tredje dimensjonen, læring *i* bevegelse, handler mer hvilke indre verdier elevene får ut av aktivitetene, altså at bevegelsesaktivitetene i seg selv er gode nok uten å tenke på hvilken nytteverdi aktiviteten medfører (Arnold, 1988, s. 111). Aaring og Sandell (2019, s. 145) gir uttrykk for at de endelige kjerneelementene i læreplanen i større grad ser ut til å støtte seg på

*gjennom-* og *om* dimensjonen sammenlignet med de første utkastene som ble lagt fram fra arbeidsprosessen med kjerneelementene. Bakgrunnen for denne tanken om et større fokus på *gjennom-* og *om* dimensjonene kommer av beskrivelsen av det første kjerneelementet, der de mener at rekkefølgen kan gi et inntrykk av at refleksjon over bevegelse er mer sentralt enn å være i bevegelse (s. 145). Birch et al. (2019, s. 22) hevder i likhet med Standal (2019, s. 56) at kroppslig læring peker i en tydelig retning av læring i bevegelse.

Westlie (2022, s. 43) hevder en forutsetning for at kroppsøvingsundervisningen skal åpne for at kroppslig læring skal kunne skje, er at også lærerne får en økt bevissthet rundt dette. Det vil si at fokuset i større grad må dreies vekk fra resultat og over på prosessen, som vil være kjernen til elevenes oppnåelse av dypere refleksjon og demokratiske prosesser (Westlie, 2022, s. 43).

Dybdelæring vil være et sentralt begrep for fremtidens kroppsøvlingslærere (Birch et al., 2019, s. 15). Birch et al. (2019, s. 26) hevder at man har to ulike muligheter for dybdelæring i kroppsøvlingsfaget, og bruker begrepet «transfer», for å forklare hvilke to muligheter det er snakk om. «Transfer» er med andre ord overføring av kunnskap, som de ser i sammenheng med det som står i overordnet del av læreplanen om hvordan skolen skal gi rom for dybdelæring (s. 24). «Transfer» knyttes da til hvordan vi bruker det vi har lært på forskjellige måter i kjente og ukjente sammenhenger, på egenhånd eller i samspill med andre slik (Kunnskapsløftet, 2017, s. 11-12). Ifølge Birch et al. (2019, s. 26) vil en av mulighetene for dybdelæring i faget være å ta utgangspunkt i grunnleggende og generelle bevegelseserfaringer, og en variasjon i ulike former for fysisk aktivitet for at utvikling av grunnleggende bevegelsesevner skal finne sted. Grunnleggende evner kan eksempelvis være fysiske egenskaper som styrke, bevegelighet eller spenst, eller det kan være motoriske egenskaper som koordinasjon, rytme eller balanse (s. 25). Den andre mulige forståelsen av dybdelæring i faget Birch et al. (2019, s. 26) belyser vil i større grad ta utgangspunkt i et redusert antall bevegelsesoppgaver, der målet er å oppnå dybde på utvalgte motoriske områder gjennom en høy ferdighetsutvikling. Dette kan eksempelvis være i form av bestemte idretter (s. 24). Birch et al. (2019, s. 26) hevder at det i LK20 gis antydninger om at den første forståelsen av dybdelæring i faget vektlegges.

For å heve kvaliteten på elevenes læringsutbytte blir det å unngå for mye bredde i fagstoffet og heller prioritere det viktigste i hvert enkelt fag trukket frem som én mulig strategi (Birch et al., 2019, s. 16). I denne sammenheng peker Birch et al. (2019, s. 17) på kjerneelementene

som et grep for å unngå at det blir for stor bredde i det elevene skal lære i fagene, mens de tverrfaglige temaene derimot kan anses som en endring som kan føre til mer læringsstoff i fagene. Under beskrivelsen av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* står det at elevene «utforskar eigen identitet og eige sjølvbilette» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), noe Birch et al. (2019, s. 23) hevder vil kreve dybdelæring uavhengig av om denne utforskningen skulle foregå alene eller sammen med andre. Videre viser de til andre deler av beskrivelsen som omhandler den kritiske tenkingen og evnen til å se sammenhenger, hvorav begge er kjennetegn på dybdelæring og vil være forutsetninger for at elevene skal kunne finne ut av «hvem de er» (Birch et al., 2019, s. 24). Birch et al. (2019, s. 27) konkluderer sine refleksjoner rundt dybdelæringsperspektivet i kroppsøvningsfaget med at bevegelsesferdigheten selv (læring *i* bevegelse) er det primære fundamentet for dybdelæringen i faget, mens læring *om*, *gjennom* og *til* bevegelse er positive utfall man kan forstå som transfereffekter på tvers av domener. Arnold (1988, s. 112) presiserer at de to dimensjonene, læring *om* og *gjennom* bevegelse, på forskjellige måter vil bidra til å belyse læring *i* bevegelse. Birch et al. (2019, s. 27) argumenterer for at læring *om* bevegelse ikke bør fjernes fra faget, i og med at det vil ha en viktig plass i sammenheng med å skulle oppleve og videreutvikle bevegelsesglede resten av livet.

Sæle og Hallås (2020) trekker fram elevenes evne til å tenke kritisk og å reflektere som noe av det viktigste elevene skal lære i faget, og at faget skal ha som formål å gjøre elevene mer utforskende og kreative (Sæle & Hallås, 2020, s. 56). Den kritiske tenkingen blir i overordnet del av læreplanen beskrevet som det å bruke fornuften når man møter ulike praktiske utfordringer, ytringer, fenomener og kunnskapsformer på en undersøkende og systematisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). For at elevene skal kunne utvikle ny kunnskap stiller dette krav til en balanse mellom den utforskende og kreative tenkingen hos elevene, og respekt for den allerede etablerte viten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Kompetansemålsverket *utforske*, blir under kompetansemål og vurdering forklart slik;

«Å *utforske* handlar om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nyfikkne og undring. Å *utforske* kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I nokre tilfelle betyr det å undersøke ulike sider av ei sak gjennom open og kritisk drøfting. Å *utforske* kan òg bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetodar, produkt eller utstyr» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Elevenes fysiske og psykiske helse er mer vektlagt i LK20, der helseaspektet gjennom det tverrfaglige temaet «*folkehelse og livsmestring*» oppfattes som noe elevene skal lære å forvalte slik at det kommer dem til gode i det livslange løpet (Sæle & Hallås, 2020, s. 67). Elevene skal gjennom kroppsøvningsundervisningen tilegne seg kunnskaper og ferdigheter utover de fysiske- motoriske ferdighetene (Engebretsen, 2021, s. 126). Faget skal i tillegg bidra til at de kan få en større forståelse for samfunnet og kulturen de lever i (Engebretsen, 2021, s. 126). Elevenes forståelse av hva det betyr å gjøre hverandre gode, hva samarbeid innebærer og hva det vil si å forstå og respektere regler er også sentralt i læreplan for kroppsøving (Engebretsen, 2021, s. 137). Sett i sammenheng med det tverrfaglige temaet «*Demokrati og medborgerskap*», vil det å skulle gi elevene *kunnskaper og ferdigheter* til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper for å sikre at refleksjon og handling kombineres gjennom opplæringen (Sæle & Hallås, 2020, s. 90). Når det snakkes om å kombinere refleksjon og handling mener Sæle & Hallås (2020, 94) at samspillsaktiviteter som skjer i kroppsøvningsfaget kan være eksempler på dette. I disse samspillsaktivitetene vil en demokratisk lagspiller også være en *medspiller*, som vil si at man forsøker å gjøre hverandre gode (Sæle & Hallås, 2020, s. 98). Det tverrfaglige temaet kan også ses i sammenheng med kjerneelementet «*Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*» i kroppsøving, hvor det står at en del av det elevene skal lære er å «*kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Sæle & Hallås (2020, s. 91) hevder at bruk av formuleringer som *samarbeid, forståelse, respekt, likeverd, medvirkning, læringsfelleskap, samhandling, refleksjon og inkludering* i læreplanen for kroppsøvningsfaget fremmer flere demokratiske verdier og prosesser. En annen sentral del av de demokratiske prosessene som finner sted i kroppsøvningsfaget er elevenes selvbestemmelse og medbestemmelse (Sæle & Hallås, 2020, s. 99). Kroppsøvningsfagets egenverdi er ifølge Engebretsen (2021, s. 137) læring av allsidig fysisk- motorisk bevegelseskompetanse, men det vil også være viktig å opprettholde et jevnlig fokus på elevenes bevisstgjøring av sosial kompetanse. Eksempler på sosiale kompetanser elevene kan bli mer bevisste på gjennom kroppsøvningsundervisningen er ifølge Engebretsen (2021, s. 137) kommunikasjon, ansvar, tillit og respekt. I tilknytning til bærekraftperspektivet i kroppsøvningsfaget, løfter Sæle og Hallås (2020, s. 121) det å nyttiggjøre seg av naturkunnskap om lokale forhold som et tema man kan ha som tilnærming gjennom undervisningen. De gir videre uttrykk for at dette temaet vil kunne bidra til elevenes dannelse, ved at de skal få en forståelse for hvilke konsekvenser ulike valg man tar i sammenheng med bærekraftige utvikling vil ha, og at elevene med det gis innsikt til å kunne utvikle handlingskompetanse på egenhånd (Sæle & Hallås, 2020, s. 121).

## 2.3 Fagdidaktiske analyser av kroppsøvingfaget i LK20

### 2.3.1 Språkbruk i læreplanen

En analyse av formuleringer og språkbruk knyttet til innholdet i høringsutkast og fastsatt læreplan for kroppsøving i LK20 belyser flere utfordringer knyttet til at kroppsøvingslæreren skal vurdere forskjellige fenomener som kompetanse, samtidig som denne kompetansen skal vises gjennom det personlige kroppssubjektet som eleven er (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 5). Forfatterne stiller seg blant annet spørrende til hva som er kunnskapsobjektet under kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* når elevene skal utforske egen identitet og selvbilde og samtidig bli vurdert av lærerne (s. 10).

Videre understrekes det at elevene er nødt til å ha en forståelse for hvilke mål de skal jobbe mot, som kan være utfordrende når verbene i læreplanen egentlig er ment for å vise handling, men ofte ender opp med å bli innhold fremfor handling. Et eksempel på dette kan være når verbet “utforske” i kompetansemål blir substantivert til “utforsking” (14). Dette kan medføre en uklarhet rundt hva elevene må gjøre for å kunne vise en oppnådd kompetanse, i tillegg til hva læreren skal vurdere (s. 14).

Forfatterne hevder også at det er uklart hvorvidt bevegelsesglede er en følelse elevene skal få, eller om dette er noe de skal *lære om* (s. 8). Elevenes deltakelse og prøving skal vurderes av læreren, men Borgen og Engelsrud (2020, s. 13) mener det er uklart hva elevene skal oppnå med denne deltakelsen og prøvingen. Den gjentatte bruken av «høve til å prøve» i vurderingstekstene i fastsatt læreplan fører til at læreren må «*operasjonalisere kriterier for, se og vurdere det som øves og prøves*» (s. 15). Dette kan føre til utfordringer for læreren når hen skal vurdere elevenes kompetanse ut ifra hva eleven skal gjøre i forbindelse med øving og prøving (s. 15). Borgen og Engelsrud (2020, s. 16) konkluderer blant annet med at man er avhengig av at lærerne har tenkt igjennom språk- og begrepsbruk for at læreplanen slik den foreligger i dag skal være av betydning for lærernes arbeid med kroppsøvingfaget.

Forfatterne anser ikke språket i LK20 som optimalt for lærerne og elevene med bakgrunn i at det ikke er tilstrekkelig med det lærerne har sett i en aktivitet, men at elevene også må forstå og kunne gjøre noe med dette innholdet utover dette (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16).

Vinje et al. (2021, s. 34) hevder at LK20 åpner for å ulike måter å tolke, knyttet til hvorvidt motoriske og idrettslige aktiviteter skal gjennomføres eller *læres*. I sammenheng med



verbdefinisjonene som blir presentert av Utdanningsdirektoratet fra den nettbaserte læreplanvisningen, har de merket seg at disse kun er delvis fagspesifikke (s. 31). De hevder at den oppgitte definisjonen av verbet «Utvikle» ikke gir mening i de aktuelle kompetansemålene, da verbet er utfordrende å forstå i lys av at det er «ferdigheter i varierte/ulike bevegelsesaktiviteter» (s. 31). Verbet «Utvikle» fra den nettbaserte læreplanvisningen defineres slik: «Å utvikle kan vere designe, skape, modellere eller utforme nye metodar, eit produkt eller ei teneste» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Vinje et al. (2021, s. 31) påstår at dette kompetansemålsverket må omhandle utvikling av eksisterende ferdigheter. Videre tolker de verbet «Gjennomføre» på to forskjellige måter. Den ene tolkningen går ut på at verbet kan forstås som at elevene skal utføre et arbeid eller en oppgave. Den andre mulige tolkningen tar utgangspunkt i at elevene får muligheten til å vise frem det de har lært gjennom tidligere undervisningstimer og at lærerne dermed får fanget opp ytterligere dokumentasjon av elevenes læring fra tidligere økter (Vinje et al., 2021, s. 31). Verbet «Gjennomføre» defineres slik: «Å gjennomføre er å setje i verk, utføre og fullføre, for eksempel ei oppgåve, ei undersøking eller eit planlagt arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Kompetansemålsverbene «øve» og «trene» kan i betydelig større grad enn verbet «gjennomføre» knyttes til at elevene skal lære noe nytt (Vinje et al., 2021, s. 32). Vinje et al. (2021, s. 32) omtaler kompetansemålsverket «utforske» som «en brobygger mellom det å gjennomføre (uten klar læringstilknytning) og det å trene, øve og utvikle». Ut ifra deres forståelse av verbdefinisjonene vil verbet «Utforske» gi en mer presis og god betegnelse enn verbet «gjennomføre», og de argumenterer dermed for at verbet «Gjennomføre» gjerne kunne vært erstattet med verbet «Utforske» for å forhindre at lærerne i for stor grad skal måtte prioritere ut ifra de ulike måtene å tolke verbenes intensjon i læreplanen (s. 32). De mener i denne sammenheng at en utvidet bruk av kompetansemålene *reflektere* og *utforske* muligens kan bidra til at lærerens oppmerksomhet i større grad rettes mot elevens læring av ting de ikke allerede kan (s. 34). En faktor de anser som viktig er koblingen mellom stimulering til bevegelsesglede og kroppslig læring i læreplanen (s. 34). De ser også på denne koblingen som en tydeliggjøring av at det å lære at det kan være, eller at det er gøy å være i aktivitet, vil være en relevant læringskomponent i kroppsøvingfaget (s. 35).

Beskår et al. (2019, s. 52) stiller seg kritiske til å entydig skulle formulere mål elevene skal nå i løpet av det gitte læringsløpet, når et av skolens formål er å være en arena for elevenes danning. I denne sammenheng gis det uttrykk for at de ønsker en skole der man løsriver seg mer fra formuleringen *skal kunne* i kompetansemålene, og heller gir større tillit til at den autonome læreren kan legge til rette for elevene blir bedre rustet til å skulle håndtere møter

med det uforutsette i framtiden ved å gjenspeile læreplanenes kjerneelementer i målformuleringene (Beskår et al., 2019, s. 55).

Vinje et al. (2021, s. 54-55) viser til støtteskrivet for læreplan i kroppsøving, *hva er nytt i kroppsøving?* (Utdanningsdirektoratet, 2019a), som omtaler *idrettsperspektivet* i kroppsøvfingsfaget. Her hevder de at måten direktoratet svarer på utfordringen Kunnskapsdepartementet tidligere kom med knyttet til å sørge for å ivareta *idrettsperspektivet* i faget, gir en bekreftelse på et behov for en felles referanseramme i sammenheng med fagets nye retning som «et mindre idrettsrettet fag» med bakgrunn i at begrepet fortsatt ikke blir definert (Vinje et al., 2021, s. 55). Siden det ikke gis noen eksplisitt forklaring på hva som ligger i at «faget skal være mindre idrettsrettet», vil det være opp til hver enkelt lærer å tolke dette (Brattenborg et al., 2021, s. 67). Det er altså ikke opplagt hvorvidt idrettsprestasjoner skal vektlegges av lærere med utgangspunkt i de gjeldende retningslinjene for faget (Vinje et al., 2021, s. 31).

### 2.3.2 Temabasert undervisningspraksis

Med bakgrunn i en fagdidaktisk analyse av kroppsøvfingsfaget i fagfornyelsen, mener Aasland et al. (2020, s. 37) at intensjonen for faget kan tolkes i retning av et mindre idrettsrettet fag der idrettsaktiviteter sidestilles med andre bevegelsesaktiviteter. I lys av dette, hevder de det gis rom for å tolke LK20 dit hen at det åpnes for en undervisningspraksis som i større grad tar utgangspunkt i bestemte *temaer* (Aasland et al., 2020, s. 38). Denne formen for undervisningspraksis skal stimulere til elevenes utforskning og refleksjon, og vil gi gode forhold for *dybdelæring* i faget (s. 38). Én måte å gjennomføre slike temabaserte undervisningsøkter på, er gjennom en modellbasert praksis hvor ulike legitimeringsgrunnlag for kroppsøvfingsfaget blir representert gjennom forskjellige hovedtemaer (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196). Disse hovedtemaene kan for eksempel være samarbeid og samspill, eller respekt og ansvar (s. 196). Et eksempel på en modell som kan benyttes i denne sammenheng er «Teaching Games for Understanding» (TGfU), som skal bidra til at elevene får en forståelse for spilllets idé, å anerkjenne kampen i seg selv, og at de gjennom rammen for spilllets regler -og hovedformål skal forstå at likeverdige motstandene gjør kampen bedre (Westlie, 2020, s.44). Westlie (2020, s. 44) hevder at denne modellen både virker inkluderende og er med på å øke forståelsen for spillet.

## 2.4 Endringsprosesser og utviklingsarbeid i skolen

### 2.4.1 Hva er skoleutvikling og endringsprosesser?

Klev og Levin (2021, s. 28) beskriver endringer i en organisasjon som en læringsprosess, der vi kan se på organisasjonen som et resultat av læringsprosesser over tid. Videre legges det vekt på at en lærende organisasjon betyr at utviklingen og forandringen er det stabile, mens det tradisjonelle er snudd på hodet (s. 30). I denne dynamiske og kontinuerlige prosessen vil da forståelsen for hva det vil si å jobbe i en organisasjon utvikles ved at det reflekteres over jobbutføringen (s. 32). De nye læreplanene innebærer at skolens ansatte skal fortsette arbeidet med å videreutvikle skolens pedagogiske praksis, som fordrer at alle er aktivt deltakende når det kommer til å ta i bruk læreplanene på måte som fremmer elevenes utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 0:23).

Begrepene «læring & kunnskap» står sentralt i enhver diskusjon i tilknytning til skolen og læreplanverket (Birch et al., 2019s. 16). Birch et al. (2019, s. 16) hevder at læring kan anses som et kjerneelement for å kunne forstå det samfunnsoppdraget skolen har, både i sammenheng med elevenes-, lærernes- og skoleledernes læring, og når det gjelder å se på skolen som en lærende organisasjon. Fagfellesskapet kan ses på som en nøkkel for tilliten fra samfunnet og for kvaliteten på arbeidet man gjør (Tronsmo, 2020, s. 27). I overordnet del av læreplanverket er det et eget punkt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling under prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det står at skolens ansatte i fellesskap har et ansvar for god utvikling i skolen ut ifra deres tilegnende roller (s. 18).

En utfordring knyttet til endringsprosesser i skolen kan ses i sammenheng med at skoler og lærere holder fast ved allerede eksisterende systemer og at de lar strukturer vedvare (Hargreaves, 2007, s. 35). Fullan og Hargreaves (1995, s. 17) hevder at en mulig årsak til at skolereformer mislykkes gang på gang kan ses i sammenheng med at lærerne enten har blitt oversett i reformarbeidet, eller at forestillingen knyttet til hva undervisningen egentlig er har vært overforenklet. Utdanningsdirektoratet (2019e, 02:14) belyser tre utfordringer som ofte omtales i sammenheng med utvikling av ny praksis; *tid*, *kollektive prosesser* og *organisasjonskultur*. I tilknytning til utfordringen med tid, kan dette eksempelvis være tid til

erfaringsdeling, samarbeid, og utviklingsarbeid, eller at avsatt tid til utviklingsarbeid utnyttes på en dårlig måte (02:22).

En nødvendighet for at skolen skal kunne videreutvikle og fornye sin pedagogiske virksomhet i takt med gjeldende læreplaner og samfunnsutviklingen er endrings- og utviklingskompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 183). Dette innebærer at man er åpen for nytenkning og endringer, men at man samtidig viderefører det som er verdifullt (s. 183). I en lærende skole vil det foregå læring mellom aktørene i skolen og det vil det være en kontinuerlig endring av skolens praksiser (s. 194).

#### 2.4.2 Hvordan få til en god skoleutvikling?

Skoleledelsen med rektor i toppen, har ansvaret for å lede skolens utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 01:58). Skoleledelsen har dermed et ansvar for å sørge for rolleavklaringer og at ansvarsområder for ulike deler av utviklingsarbeidet blir delegert på en god og hensiktsmessig måte, slik at arbeidet blir forutsigbart og at de involverte har god oversikt over arbeidet som skal skje (NOU 2015: 8, s. 92). I lærerprofesjonen bygges profesjonsutøvelsen på felles verdier og et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag blant lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Aktiv deltakelse i skolens lærende profesjonsfellesskap innebærer blant annet å ta i bruk erfaringer og forskning som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 195) vil en aktiv skoleledelse gi anledning og tid til lærernes samarbeid, og til deres mulighet til å forbli oppdatert på forskning.

I Ludvigsen utvalgets rapport (NOU 2015: 8, s. 92) tydeliggjøres lærernes rolle i arbeidet med de lokale læreplanene. Lærernes rolle innebærer at de tilegner seg nye læreplaner, arbeider med disse, og at det gjennomførte arbeidet, selve undervisningen og vurderingen ses i sammenheng ved planlegging av elevenes læringsarbeid (s. 92). Sett i sammenheng med elevenes læring av eksempelvis selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøvingsfaget, har lærerne gode muligheter til å kunne bidra til denne utviklingen og læringen hos elevene ved å være tydelig og konkret når valg av læringsaktiviteter, metoder, organisering og valg av vurderingsformer kommuniseres ut ifra læreplan i kroppsøving (Engebretsen, 2021, s. 137). Sandvik (2022, s. 63) hevder at det i LK20 gis en retning i arbeidet med undervisvurderingene i fagene som kan stimulere til å styrke lærernes vurderingspraksiser. Felles for undervisvurderingen i kroppsøvingsfaget er at lærerne skal

være i dialog med elevene om utviklingen deres i faget, og at lærerne skal gi veiledning til elevene knyttet til videre læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ludvigsen utvalget presiserer at prosessene med læreplanarbeid i fremtiden bør ta utgangspunkt i lærernes felles forankrede mål om kompetanser for skolens innhold og for fremtiden (NOU 2015: 8, s. 92).

Klev og Levin (2021, s. 37) argumenterer for at det eksisterer et behov for faglig forankring av perspektiver på endringsprosesser, og at fagkunnskapen skal benyttes som et felles verktøy for at deltakerne i organisasjonen skal utvikle en gjensidig forstått innsikt. Det vil si at de involverte skal få et forhold til prosessen, der det stilles krav til at de faglige bidragene i endringsledelse blir «oversatt», slik at disse bidragene blir brukbare og tilgjengelige for de deltakende i endringsprosessen (s. 37). Også Filstad (2022, s. 95) trekker fram forskning som en sentral del av utviklingsarbeidet, som en del av arbeidet med å sikre at kompetansen stadig fornyes. I denne læringsprosessen hevder Klev og Levin (2021, s. 71) at kollektive refleksjonsprosesser vil være med på å utvikle ny innsikt, og at disse refleksjonene ikke bare kan bidra til en bedret praksis, men også til andre forståelsesrammer. Når kunnskap deles med andre, er en forutsetning at kunnskapen skaper mening, og at det foreligger en felles forståelse for hva som er målet og for hvordan og hvorfor denne kunnskapsdelingen må skje for å skape mening (Filstad, 2022, s. 150).

Ifølge Klev og Levin (2021, s. 72) er det den kunnskapsutviklingen som foregår når læring baserer seg på konkrete handlinger som er med på å drive organisasjonsutviklingen fremover, og i denne sammenheng mener de det vil være viktig å legge til rette for felles arenaer for at læringen skal kunne skje med andre. Når de omtaler den individuelle kunnskapen, understreker de at denne kunnskapen har et potensial som først utnyttes fullt ut når den deles med andre (s. 90). Gjems (2019, s. 22) hevder at et læringsfellesskap som bygger på enveiskommunikasjon og enighet kun i liten grad vil være med på å fremme forståelse. Gjennom deling av kunnskap gis det gode muligheter for både refleksjon og utforskning (Filstad, 2022, s. 151).

Lyngsnes og Rismark (2017, s. 177) understreker at lærernes arbeid i team er en forutsetning for det lokale læreplanarbeidet. Gjennom dette team-arbeidet er det videre en nødvendighet at lærerne får muligheten til å dele sine kunnskaper, og i den sammenheng får drøftet sine ideer og erfaringer som grunnlag for utvikling og forbedring (s. 177). Et mål for denne kunnskapsdelingen blant de ansatte vil være å gjøre hverandre gode ved at kunnskaper og erfaringer som deles åpner for muligheten til å reflektere over kompetanse, og å kunne videreutvikle denne kompetansen sammen (Filstad, 2022, s. 153). Læring i slike

praksisfellesskap bygger på at deltakerne stiller hverandre spørsmål, kommenterer hverandres utsagn, og i samspill utforsker ulike temaer og kommer med forslag til mulige løsninger på problemer (Gjems, 2019, s. 22). Målet i alle disse prosessene er ifølge Gjems (2019, s. 22) at deltakerne skal støtte hverandres tenkning, få en videre forståelse og læring av prosessen.

Lærere som tar del i fellesskap der det reflekteres over ulike sider av undervisningen vil utvikle en større forståelse av hva god pedagogisk praksis er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). For kroppsøvlingslærerne vil blant annet en kontinuerlig refleksjon over hva som er meningsfullt innhold i faget være viktig, slik at det elevene lærer gir mening for dem og kan benyttes i mestring av egne liv (Engebretsen, 2021, s. 126).

Nordby og Adalberon (2016, s. 54) understreker at endringsprosesser fordrer faglige ferdigheter og kunnskaper, i tillegg til en viss økonomisk ressurs. En forutsetning for å lykkes med den ønskede kompetansehevingen blant lærerne i denne prosessen vil være at de selv bidrar til skoleutvikling i eget kollegium (Nordby & Adalberon, 2016, s. 54). Det stilles også krav til lærernes didaktiske kompetanse (Nordenbo et al, 2008, s. 7), som tas i bruk når lærerne «*planlegger, gjennomfører, vurderer, analyserer og reflekterer over læringsprosesser og opplæringsforløp*» (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 183). I denne sammenheng innebærer den didaktiske kompetansen også at lærerne tar hensyn til elevtilpasninger og de lokale forholdene lærerne og lærerteam står overfor når læreplanen skal tolkes og operasjonaliseres (s. 183). Det stilles blant annet høye krav til lærerkompetanse for at fagfornyelsens intensjon om dybdelæring skal kunne omsettes til gode læringsoppgaver og aktiviteter (Gilje et al., 2018, s. 26). For å lette overgangen mellom trinnene, vil et godt og systematisk samarbeid på de ulike nivåene i opplæringsløpet bidra til dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette kan eksempelvis være et samarbeid mellom kroppsøvlingslærere som jobber på forskjellige trinn på barneskolen, der lærerne jobber sammen mot et felles mål om å sørge for at elevenes muligheter for god progresjon i kroppsøvlingsfaget ivaretas.

Kompetansepakkene som ble utarbeidet som støttemateriell for innføringen av det nye læreplanverket legger til rette for arbeid i skolenes profesjonsfaglige fellesskap ved at alle modulene inneholder enkelte forslag til prosesser i profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Om skolene valgte å benytte seg av disse kompetansepakkene var opp til skoleeier eller skoleleder på den enkelte skole, men et poeng som ble presentert i framleggelsen av disse modulene var at arbeidet med modulene ville være

tidkrevende dersom det skulle bidra til en varig videreutvikling av praksiser (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

For å få til et utviklingsarbeid på en god måte understrekes viktigheten av å sette et godt og realistisk ambisjonsnivå for dette arbeidet, og at man samtidig tenker langsiktig (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 02:34). Utvikling av allerede godt etablerte og tradisjonelle organisasjonskulturer er tidkrevende, men en god start kan være å gå sammen for å reflektere over det nye læreplanverket og hvilken betydning læreplanverket har for måten skolen jobber på (03:15).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for fremgangsmåter og metodiske overveielser. Valg av metode henger sammen med formålet for studien, valgt forskningsspørsmål og analytiske spørsmål. Kapittelet inkluderer studiets forskningsdesign, metodiske overveielser, kvalitativ forskning i form av intervju, utvalg, datainnsamling og analyse.

### 3.1 Forskningsdesign

Formålet med studien er å undersøke kroppsøvlingslæreres opplevelser knyttet til ulike sider av implementeringen av LK20, og kvalitativ metode ble derfor ansett som den mest aktuelle tilnærmingen med bakgrunn i at man med et mindre utvalg går mer i dybden og undersøker disse kroppsøvlingslærernes meninger og forestillinger (Sæle & Hallås, 2020, s. 319). Studien har derfor en konstruktivistisk tilnærming der det er et utvalg kroppsøvlingslæreres forståelse og fortolkning av virkeligheten studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Gjennom en konstruktivistisk tilnærming ser man ikke nødvendigvis objektet slik de faktisk er, men man konstruerer en gjengivelse av objektet som studeres ut ifra en egen oppfatning av virkeligheten, noe som tilsier at vår oppfatning kan endre seg når ny kunnskap tillegges (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 101) krever denne konstruktivistiske tilnærmingen der det er lite stabilitet og objektivitet i virkeligheten videre en induktiv tilnærming hvor man som forsker går «fra empiri til teori». Det vil si at forsker har et åpent sinn, og samler inn den relevante informasjonen, og til slutt systematiserer innsamlet data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). At fremtiden alltid vil være lik fortiden

er noe vi ikke kan ta for gitt, og slutningene som tas i denne oppgaven vil dermed kun være antakelser og kan ikke anses som bevis for noe (Høgheim, 2020, s. 20-21). Studien har videre en såkalt *eksplorerende* tilnærming der det foreligger et ønske om å finne ut av hva som skjer i den settingen fenomenet studeres i (Høgheim, 2020, s. 27).

### 3.2 Metodiske overveielser

Studien har til hensikt å fange opp et fenomen gjennom andres opplevelser (Høgheim, 2020, s. 143), og å oppnå en stadig mer utfyllende og helhetlig innsikt ved å *pendle* mellom tolkning og det transkriberte datamaterialet (Befring, 2020, s. 20). Vi kan derfor si at denne studien har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Gjennom et kvalitativt forskningsdesign får man anledningen til å fordype seg i de sosiale fenomenene som studeres, og det foreligger en målsetning om å tilegne seg en forståelse av de aktuelle fenomenene (Thagaard, 2018, s. 11). De sosiale fenomenene som studeres er i denne studien kroppsøvlingslærernes oppfatninger av LK20 og deres forestillinger om iverksettelsen, hvor det foreligger et ønske om å tilegne seg en forståelse og dypere innsikt i deres erfaringer og synspunkter knyttet til dette temaet. Grunlaget for valg av et kvalitativt forskningsdesign kan derfor ses i sammenheng med ønsket om å få en dypere innsikt og forståelse av gjeldende tematikk. Ved å studere informantenes utsagn fra intervjuet foreligger det et ønske om å skape teori etter at det trekkes sannsynlige slutninger ut ifra de generelle mønstrene i sammenheng med hvordan fenomenet er. Grunnen til å velge en slik *eksplorerende* tilnærming fremfor en *konfirmerende* tilnærming der målet er å undersøke en teori eller en hypotese (Høgheim, 2020, s. 29) henger sammen med studiens formål som er å få en dypere og mer detaljert innsikt i disse kroppsøvlingslærernes opplevelser knyttet til ulike sider av implementeringen av LK20. Innholdet i læreplanene er fornyet etter implementeringen av LK20, noe som gjør det utfordrende å inneha en forutbestemt tolkning eller antakelse om hvordan fenomenet er, som tilsier at det er et behov for eksplorerende forskning knyttet til tematikken der man går mer utforskende til verks.

Studien inkluderer kroppsøvlingslærere fra forskjellige skoler, og det vil dermed være ønskelig å avdekke om de lokale prosessene skaper ulike utfall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61-62). En konsekvens av at mennesker handler og samhandler er at den sosiale virkeligheten er i stadig endring på grunn av dynamikken som oppstår, noe som medfører en endring av fenomener over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Uavhengig av hvilken kontekst



prosessen utspilles i, vil det med bakgrunn i at den sosiale virkeligheten konstrueres og rekonstrueres over tid ikke være noen allmenngyldige lover som vil være gjeldende for enhver kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Hvilke utfall de komplekse prosessene får, det vil si prosessens virkninger og effekter, vil være avhengig av konteksten de utspiller seg i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61).

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju som metode for innsamling av data ble i denne studien ansett som mest relevant for å kunne besvare forskningsspørsmål og analytiske spørsmål. Ved å benytte intervju som innsamlingsmetode kunne informantene komme med egne refleksjoner og ordformuleringer som åpnet for at deres meninger, holdninger og handlinger rundt kroppsøvingfaget og læreplanarbeidet på deres skole kunne komme fram (Sæle & Hallås, 2020, s. 326).

Intensjonen for intervjuene var å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), nemlig et utvalg kroppsøvingslæreres arbeid med læreplan i kroppsøving og overordnet del (LK20), og endringsprosesser fra LK06 til LK20 i sammenheng med deres oppfatninger rundt konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget.

Intervjuene ble planlagt og gjennomført ut ifra en semi- strukturert tilnærming, der målsetningen var å tolke betydningen av de intervjuedes perspektiver knyttet til det som ble studert ved å samle inn beskrivelser av deres livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Ved å ha en semi- strukturert tilnærming åpnet dette opp for at informantene kunne snakke om noe uforutsett eller et «sidetema» dersom de allerede utformede spørsmålene åpnet opp for det (Høgheim, 2020, s. 131). Gjennom intervjuet ble det skapt kunnskap i møte mellom forsker og synspunktene til de som ble intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne kunnskapskonstruksjonen som fant sted gjennom intervjuet bidro til at det ble stilt andre spørsmål enn det som var planlagt på forhånd for å ta tak i det som blir sagt og oppnå en dypere forståelse av det som kom fram i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det ble klargjort temaer og spørsmål i forkant av intervjuet, men rekkefølgen på dette var ikke av stor betydning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.4 Utvalg

I og med at studiens formål var å få et dypere innblikk i kroppsøvlingslærernes arbeid med læreplanene på barneskolen, var det naturlig å inkludere kroppsøvlingslærere som jobber på 1.-7. trinn. Det var derfor et strategisk utvalg av informanter, der informantene ble valgt med bakgrunn i at de hadde både de egenskapene og kvalifikasjonene som ville være relevante for forskningsspørsmålet og for de teoretiske perspektivene som ble belyst i studien (Sæle & Hallås, 2020, s. 330; Thagaard, 2018, s. 55). Et krav til informantene i studien var at de var kjent med- og hadde praktisert både den foregående læreplanen, LK06, og den nåværende læreplanen, LK20, der det gjennom studien var et ønske om å beskrive og forstå deres oppfatning og forestilling av iverksettelsen fra forskerens side (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det ble derfor valgt å ha med inklusjonskriterier som skulle sørge for at deltakerne i studien oppfylte visse krav. Inklusjonskriteriene for deltakelse i studien var at deltakerne skulle ha fullført høyere utdanning på Bachelornivå eller høyere med minimum 30 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag, og at de faglærte hadde jobbet som kroppsøvlingslærer på barneskole under både LK06 og LK20.

I prosessen med å få tak i respondenter til studien ble det i første omgang sendt ut mail til 26 skoler i to ulike kommuner (se vedlegg 2), i håp om at noen skulle si seg villige til å intervjues. I mailen ble det også lagt ved en egen mail til kroppsøvlingslærerne (se vedlegg 3). Det var lite respons, der kun to responderte på mailen. Den ene skolelederen uttrykte at de hadde lite kapasitet til å ta del i prosjektet, men den andre skolelederen skrev at mailen ble videresendt til kroppsøvlingslærere på skolen uten videre svar fra disse. Da det ikke lyktes å få tak i informanter ved å sende ut mail til skoleledere, ble det tatt en beslutning om å sende melding til flere bekjente som jobber på forskjellige barneskoler, og til kroppsøvlingslærere fra tidligere praksisskoler -og arbeidsplasser.

De bekjente som ble kontaktet fikk spørsmål om de jobbet med noen som oppfylte studiens inklusjonskriterier, og som kunne tenke seg å delta i studien. Det var da to stykker fra to ulike skoler som viste interesse i å delta i prosjektet, og som deretter fikk tilsendt en mail med informasjonsskrivet til kroppsøvlingslærerne (se vedlegg 4). Mailadressene deres fikk jeg tilsendt fra de som hadde vært i kontakt med de aktuelle informantene. De to aktuelle informantene takket begge ja til deltakelse i prosjektet etter å ha fått tilsendt informasjonsskrivet.

Av de kroppsøvlingslærerne fra tidligere praksisskoler og arbeidsplasser som ble kontaktet, var det to aktuelle informanter som viste interesse i å delta, som da fikk tilsendt informasjonsskrivet og takket ja til deltakelse i prosjektet. Det er viktig å påpeke at det ikke

har vært noen form for samarbeid med de kroppsøvlingslærerne fra tidligere praksisskoler og arbeidsplasser som ble kontaktet, verken før eller etter intervjurundene. Det var dermed totalt fire stykker som takket ja til å delta som informanter. Det hadde vært ønskelig at begge kjønn var representert i utvalget, men prosessen med å få tak i respondenter resulterte i et utvalg på fire menn. Det var også flere av de som ble kontaktet som ikke ga noen form for tilbakemelding.

### 3.5 Datainnsamling

Siden det gjennom intervjuprosessen skulle samles inn samtykkeskjema med navn og det skulle bli tatt lydopptak av intervjuene, ble det sendt inn søknad til Personvernombudet Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingsprosessen. Da godkjenningen fra NSD kom (se vedlegg 1), kunne prosessen med å samle inn data starte.

#### 3.5.1 Intervjuprosessen

Etter prosessen med å innhente informanter til studien, endte det til slutt med at det var fire informanter som deltok i masterprosjektet. Utformingen av intervjuguide tok utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål og analytiske spørsmål, der intensjonen var å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), kroppsøvlingslærernes arbeid med læreplanen (LK20), endringsprosessen fra LK06 til LK20, og praktiske konsekvenser for kroppsøvlingsfaget. Intervjuguiden ble delt inn i tre hovedkategorier; *ny læreplan (LK20)*, *endringsprosesser fra LK06 til LK20*, og *konsekvenser for undervisningen*. Før selve intervjuet startet fikk informantene utdelt et samtykkeskjema i papirform som de skrev under på, og de sa ja til at intervjuet kunne dokumenteres med lydopptaker. I starten av intervjuet ble det stilt spørsmål om informantenes utdanning og arbeidserfaring og annen informasjon som var sentral for samtalen videre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Intervjuguiden var semi- strukturert, som vil si at noen av spørsmålene var forberedt der rekkefølgen ikke var av betydning, men at fokuset lå heller på å bringe spørsmålene naturlig inn i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det ble stilt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet for å oppnå større dybde og mer nyanserte svar fra informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Det ble også stilt inngående spørsmål til informantene i ulike sammenhenger for å oppfordre informantene til å utdype utsagn de allerede hadde kommet med eller for å gi ytterligere forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123).

Underveis i intervjuene ble det unnlatt å skrive ned notater, og det var heller en prioritering å være hundre prosent til stede. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) poengterer bør man heller ha full tillit til at det som blir sagt underveis i intervjuet tas opp på opptakeren, for å unngå at informantene opplever at enkelte ting som blir sagt er viktigere enn andre. Etter intervjuet var ferdig ble det heller brukt tid på å skrive ned observasjoner og refleksjoner rundt informantenes kroppsspråk og non- verbale kommunikasjon som var av betydning for videre analyse av datamaterialet.

Da det kom til valg av lokasjon for intervjuene var formålet å forsøke å skape en avslappet stemning som førte til at den som blir intervjuet følte seg komfortabel nok til å dele sine personlige erfaringer (Tjora, 2021, s. 132). For å skape disse trygge rammene for informantene var informantens egen arbeidsplass eller hjemme hos informantene aktuelle lokasjoner å gjennomføre intervjuet (Tjora, 2021, s. 135). Tre av de fire intervjuene ble gjennomført på informantenes egne arbeidsplasser. Det siste intervjuet ble gjennomført på teams da dette var ønskelig fra informantens side. Alle intervjuene hadde en varighet på rundt 30 minutter, som på forhånd ble avklart at ville være tidsrammen for intervjuet.

### 3.5.2 Transkripsjon

Det ble besluttet å ta lydopptak av intervjuet for å ikke ha for mye distraksjoner ved å ta notater, og slik at viktige uttalelser av intervjuet ikke ble utelatt. Disse lydopptakene ble tatt opp ved bruk av Nettskjema- diktafon mobilapp, der opptakene umiddelbart ble kryptert på telefonen og ble sendt til Nettskjema (Universitetet i Oslo, 2022). For å oppbevare dataene ble det med bakgrunn i anbefaling fra Universitetet i Stavanger (2022) valgt å bruke Nettskjema. Nettskjema anses som en sikker måte å oppbevare datamateriale fra lydopptak til bruk i forskning og i studentoppgaver der personopplysninger innhentes (Universitetet i Stavanger, 2022). I forkant av intervjuene gjorde forsker seg kjent med utstyret som ble benyttet, slik at full oppmerksomhet kunne rettes mot det som ble sagt i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Nettskjema og Nettskjema- diktafon mobilapp ble testet ved å gjennomføre et pilotintervju, og det ble opprettet et nettskjema før hvert intervju for å unngå å bruke tid på det før intervjuet ble igangsatt. Word anses som et tilstrekkelig verktøy i arbeidet med å analysere tekstdata (Høgheim, 2020, s. 201), og ble derfor benyttet til å transkribere lydfilene fra Nettskjema.

Det ble valgt å ekskludere «tenkelyder» da datamaterialet ble transkribert for å unngå overflødighet. Disse ordene ble ikke ansett som meningsbærende og kunne dermed utelates uten at det på noen måte ville påvirke resultatene. De stedene der informantene kom med stedsopplysninger, ble det også valgt å ekskludere disse stedsnavnene og heller skrive «(sted)» med hensyn til informantenes personvern.

### 3.6 Analyse

Tematisk analyse anses som en fleksibel og nyttig tilnærming å ta i bruk for *alle* som skal gjennomføre en kvalitativ analyse (Johannessen et al., 2022, s. 278). For å analysere de innsamlede dataene etter intervjuene ble det derfor tatt i bruk en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin forståelse av analysemetoden. Denne tilnærmingen til dataanalyse går ut på at man identifiserer, analyserer- og ut ifra datasettet rapporterer mønstre eller temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006, s. 87) tar utgangspunkt i seks hovedpunkter for å beskrive hvordan en tematisk analyse gjennomføres steg for steg; 1. Bli kjent med de innsamlede dataene, 2. Konstruere koder ut ifra datamaterialet, 3. Lete etter temaer ut ifra kodene, 4. Kontrollere og sjekke om temaene henger sammen med datamaterialet og kodene, 5. definere og navngi temaene, og 6. ferdigstilling av analysen der det trekkes tråder fra de utvalgte utdragene i analysen til forskningsspørsmål og litteratur.

#### 3.6.1 Tematisk analyse- steg for steg

Johannessen et al. (2022, s. 282) har med utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sin presentasjon av tematisk analyse utarbeidet en forenklet versjon, bestående av de fire fasene; *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*.

I den første fasen ble arbeidet innledet med å bli kjent med datamaterialet ved å lese over de transkriberte lydfilene som helhet der det underveis ble skrevet notater uten å gå for mye i detalj, og avslutningsvis ble skrevet noen korte notater om overordnede tanker om materialet som helhet (Johannessen et al., 2022, s. 284).

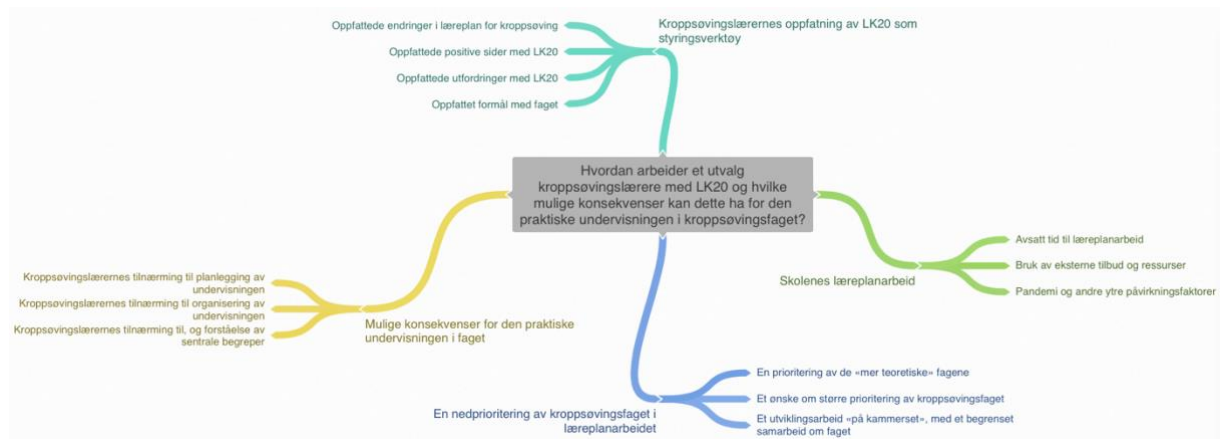
I den andre fasen, *koding*, ble poenger markert ved bruk av markeringstusj for å fremheve det som ble ansett som viktige funn i datamaterialet og det ble skrevet stikkord ved siden av

poengene for å lettere kunne finne tilbake til viktige poenger i teksten (s. 285). Det ble også skrevet refleksjoner rundt funnene som inkluderte assosiasjoner, innfall og ideer i sammenheng med funnene (s. 285). I første omgang ble det gjennomført en grundig koding, der det heller ble tatt med litt for mye enn litt for lite (s. 289), og deretter ble det gjort et dypdykk i kodingen av de delene som var av størst interesse for oppgaven (s. 304). Følgende er et eksempel på hvordan et utdrag fra det transkriberte materialet ble kodet:

Utdrag fra transkriberingsmaterieill	Kodet som
<p>«Nå har vi jo holdt på en stund og så ser vi jo nå at ... i alle fag, hvis det skal være en <u>progresjon</u> så nytter det ikke å sitte å planlegge 7. trinn for seg selv, 6., 5. ... vi må på en måte <u>ha et samarbeid</u> hvor vi på en <u>måte ser at det er et slags løp i det da</u>».</p>	<p>Kroppsøvingslærernes ønskede prosesser.</p>

I den tredje fasen, *kategorisering*, ble det i motsetning til foregående fase zoomet litt ut fra detaljene for å undersøke hvordan dataene kunne settes sammen til en større helhet (Johannessen et al., 2022, s. 294). At man leter etter temaer ut ifra kodene, slik man gjør i kategoriseringsfasen, vil med andre ord innebære at data med viktige fellestrekk grupperes (s. 279). Oppgavens forskningsspørsmål ga retning for kategoriseringen av materialet (s. 295). Prosessen med å lage temaer tok litt lenger tid, og måtte gjøres flere ganger for å sikre at temaene ikke overlappet hverandre.

Etter anbefaling fra Johannessen et al. (2022, s. 300) ble det laget et tankekart for å systematisere temaene og undertemaene ut ifra forskningsspørsmålet;



Skjermdump fra *coggle.it*.

I siste fase, *rapportering*, inngår det å faktisk skrive frem temaene og innholdet knyttet til disse i resultatdelen av oppgaven (s. 301). Hensyn som ble tatt gjennom rapporteringsprosessen i resultatdelen av oppgaven tok særlig utgangspunkt i tre punkter skissert av Johannessen et al. (2022, s. 301-302);

*«en ryddig struktur, der temaer og undertemaer presenteres i en ordnet og forståelig rekkefølge», «en grundig og nyansert presentasjon av hvert tema, som tar oss forbi det selvfølgelige og gir en dypere forståelse av fenomenet som analyseres», og «at poenger belegges med illustrasjoner fra dataene dine, som du kommenterer og viser at er relevant for forskningsspørsmålet».*

### 3.7 Studiens troverdighet

Det vil i likhet med annen forskning være viktig å påpeke at forskningen i studien ikke nødvendigvis vil avdekke en fullstendig og universell sannhet, men at vi heller er nødt til å se på forskningen som en prosess der det forsøkes å avdekke og forstå deler av virkeligheten og på denne måten utvider kunnskapen knyttet til fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Kvaliteten på forskningen vil derfor i største grad avgjøres av hvordan kunnskapen produseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Med bakgrunn i møtet mellom forsker og informantene i den konkrete settingen hvor forskningen fant sted, kan vi si at kunnskapen som ble konstruert er kontekstuell og at konstrueringen av kunnskap dermed er kontekstavhengig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) det være viktig å ta hensyn til de tre faktorene; *gyldighet, pålitelighet og overførbarhet*

gjennom forskningsprosessen for å sikre studiens kvalitet og troverdighet. Videre vil det derfor redegjøres for hvordan disse tre faktorene er tatt hensyn til gjennom forskningsprosessen fra start til slutt.

### 3.7.1 Studiens gyldighet

Når studiens gyldighet skal vurderes må vi i følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) ta hensyn til om de konklusjonene som trekkes gjennom studien er gyldig for det eller de som har blitt studert. Det vil i denne sammenheng være viktig å tenke kritisk rundt hvorvidt de slutningene som tas vil være en virkning eller en årsak, og knyttet til om det datainnsamlingen har målt er det vi faktisk tror eller sier at vi måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I prosessen med koding av innsamlet data ble det gjennomført flere runder med koding i et forsøk på å oppnå en mer presis og sammenhengende koding (Johannessen et al., 2022, s. 285), og for å minske risikoen for at viktige poenger og data skulle bli oversett og utelatt (Johannessen et al., 2022, s. 292).

Gjennom hele analyseprosessen, særlig i kategoriseringsfasen, var oppgavens forskningsspørsmål i baktankene for å forsikre at studiens formål ble ivaretatt da materialet skulle kategoriseres. Man kan spørre seg om det finnes andre måter å tolke de slutningene man trekker (Høgheim, 2020, s. 82). Da dataene ble analysert ble det også vurdert om det potensielt kunne være andre måter å tolke informasjonen på for å være sikker på at det ikke ble trukket slutninger som kunne ha andre mulige tolkninger enn de som kommer frem gjennom resultatdelen av denne studien. Et eksempel fra analysene der en slik overveielse ble gjort, var da en av informantene fikk spørsmål om hvor mye tid som blir satt av til læreplanarbeid på deres skole der han svarte følgende;

«I uken så er det, det er ikke noe som er fast, det er mer sånn at på mandagene så har vi møter og program. Og da kan det være det da inneholder å jobbe med de nye læreplanene i de fagene» (*Espen*).

Her ble det gjort en vurdering av hvilke fag det var snakk om, der han sier at det «inneholder å jobbe med de nye læreplanene i de fagene». Som svar på de foregående spørsmålene i intervjuet gir *Espen* uttrykk for at skoleledelsen prioriterer norsk, engelsk og matematikk, og at det er mer styrt fra ledelsens side med tanke på hvordan de skal arbeide med læreplanene i



disse fagene. Det ble derfor vurdert dithen at det i denne sammenheng også var snakk om fagene; norsk, engelsk og matematikk.

For å styrke validiteten av oppgavens innhold ble det gjort vurderinger i forhold til hvorvidt utvalget av spørsmål i intervjuguiden hadde forstyrrende innslag av irrelevante faktorer (Befring, 2022, s. 41). Spørsmålene ble sett i sammenheng opp mot oppgavens formål og problemstilling, og det ble i etterkant av intervjuene valgt å ekskludere følgende spørsmål; «implementerer du kroppsøvfingsfaget i andre fag du underviser i og motsatt?». Bakgrunnen for å ekskludere dette spørsmålet, var at det ble ansett som irrelevant for å svare på oppgavens problemstilling og analytiske spørsmål.

### 3.7.2 Studiens pålitelighet

I vurderingen av studiens pålitelighet vil det være essensielt at forsker selv reflekterer over hvordan hen kan ha påvirket resultatet, og at forskningsprosessen synliggjøres for å åpne for andres refleksjon rundt prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Med andre ord blir det stilt spørsmål til om de innsamlede dataene er tilstrekkelig nøyaktige og i hvilken grad dataene er påvirket av feilfaktorer (Befring, 2022, s. 37). Gjennom studien er det lagt vekt på å være åpen rundt hvordan dataene er blitt samlet inn, og knyttet til å vise til hvilke feilkilder som kan ha påvirket resultatene, som åpner for at andre får muligheten til å selv vurdere studiens pålitelighet (Dalland, 2020, s. 58). For å styrke studiens pålitelighet ble det gjennomført et pilotintervju i forkant av selve intervjurunden, for å teste ut intervjuguiden både i forhold til innhold og tid. Dette ble også gjort for å undersøke hvordan spørsmålene åpnet opp for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I forkant av intervjuene gjorde også forsker seg godt kjent med teorien i tilknytning til hva oppmerksomheten skulle rettes mot gjennom intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132) og spørsmålene i intervjuguiden ble dermed utformet med utgangspunkt i teorien sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål og analytiske spørsmål.

### 3.7.3 Studiens overførbarhet

Studios overførbarhet handler om i hvilken grad det vi finner ut av gjennom datainnsamlingen kan overføres fra gjeldende kontekst til andre kontekster vi ikke har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Når det tas stilling til studiens overførbarhet kan man

stille spørsmål om hvorvidt forståelsen og tolkningene som tas innenfor studiens rammer, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Formålet med studien er å få et dypdykk inn i et utvalg kroppsøvingslæreres oppfatning og forestillinger av iverksettelsen av læreplanens innhold, som er et felles rammeverk for alle lærere innenfor de norske landegrensene. Den enkelte kroppsøvingslærer vil nok i denne sammenheng ha ulike oppfatninger og forestillinger av iverksettelsen av innholdet i læreplanen, til tross for at læreplanverket er likt for alle skolene. Faktorer som vil kunne spille inn er kommunale føringer, skolekulturen på gjeldende skole, og størrelsen på skolene med tanke på mulighetene for samarbeid som er til stede. Dette kan også ses i sammenheng med Goodlads (1979, s. 61-62) sin forståelse av den oppfattede læreplanen med tanke på hvordan innholdet kan oppfattes ulikt av forskjellige personer og grupper.

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Når man forsker på mennesker vil en sentral del av prosessen være å ta høyde for at ulike etiske problemstillinger kan oppstå, og at man tar stilling til disse mulige problemstillingene (Høgheim, 2020, s. 86). Gjennom hele prosessen var et mål i seg selv å ivareta deltakernes integritet, frihet og interesser (Høgheim, 2020, s. 87). Deltakerne som takket ja til å delta i studien hadde på et hvilket som helst tidspunkt rett til å trekke seg, og uten at de skulle føle seg tvunget eller presset til å forbli deltakere i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). I denne sammenheng var det også viktig at deltakerne ble informert om studiens hovedhensikt og på hvilken måte resultatene skulle bli benyttet, og at de hadde en faktisk forståelse for informasjonen de mottok (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249).

Knyttet til deltakernes privatliv var det essensielt å gjøre seg tanker rundt hvor følsom den informasjonen som ble samlet inn var, hvor privat informasjonen var, og hvorvidt enkeltpersonene var lettere identifiserbare gjennom dataene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Deltakerne ble også informert om at innsamling av data og behandlingen av dataene ble gjort i henhold til de kravene som står i personopplysningsloven og i de forskningsetiske prinsippene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250).

Deltakerne har krav om at dataene som samles inn presenteres på riktig måte, og dersom det er uetisk å inkludere visse deler av funnene, skal disse utelukkes fra forskningen for å skåne deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Det vil også være viktig å forsøke å presentere resultater i en fullstendig og riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251), og at data og resultater ikke skal forfalskes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Siden

det ble behandlet personopplysninger i denne studien ble det sendt inn en søknad til NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

## 4.0 Resultater og diskusjon

Resultatdelen innledes med en kort presentasjon av de fire informantene som deltok i studien. Videre presenteres funnene fra den tematiske analysen av det transkriberte datamaterialet, diskutert i lys av relevant teori. Ut ifra den tematiske analysen ble det valgt ut fire overordnede hovedtemaer som ble ansett som sentrale for å skulle svare på studiens problemstilling; «Hvordan arbeider et utvalg kroppsøvlingslærere med LK20, og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvlingsfaget?». De fire valgte hovedtemaene er; *Kroppsøvlingslærernes oppfatning av LK20 som styringsverktøy*, *Skolenes læreplanarbeid*, *En nedprioritering av kroppsøvlingsfaget i læreplanarbeidet* og *Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget*.

### 4.1 Presentasjon av informantene

I tråd med de forskningsetiske retningslinjene studien støtter seg på, er alle informantene anonymisert og har fått tildelt fiktive navn for å lettere kunne omtale informantenes utsagn og beskrivelser fra intervjuene. De fire kroppsøvlingslærerne var Espen, Pål, Aksel og Markus.

**Espen** har et årsstudium i idrett som tilsvarer 60 studiepoeng som ledd i en lærerutdanning, har jobbet som kroppsøvlingslærer i 15 år, og er kroppsøvlingslærer på 6. trinn.

**Pål** har 150 studiepoeng i kroppsøving, har skrevet sin mastergrad i faget, og har jobbet som kroppsøvlingslærer i seks år. Han følger kun én klasse på 7. trinn i kroppsøving.

**Aksel** har 60 studiepoeng i kroppsøving og har i tillegg tatt et årsstudium i idrett. Han har vært kroppsøvlingslærer i fem år og har kroppsøving på 6. og 7. trinn.

**Markus** har tatt en bachelor i idrett og skrevet master i idrettsvitenskap og har dermed 240 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag. Han har vært kroppsøvlingslærer i seks år, og er kroppsøvlingslærer på 3., 4., 5., 6. og 7. trinn.

## 4.2 Presentasjon av resultater og teoretisk belysning

### 4.2.1 Kroppsøvingslærernes oppfatning av LK20 som styringsverktøy

Overordnet tema	Undertema
Kroppsøvingslærernes oppfatning av LK20 som styringsverktøy	Oppfattede endringer i læreplan for kroppsøving. Oppfattede positive sider med LK20. Oppfattede utfordringer med LK20. Oppfattet formål med faget.

#### Oppfattede endringer i læreplan for kroppsøving

Det var varierende hva informantene opplevde som de største endringene i læreplan for kroppsøving fra LK06 til LK20. *Espen* opplever det at elevene i større grad må se at man har ulike behov og forutsetninger, som noe som har kommet tydeligere fram i den nye læreplanen. Videre opplever han dette med at elevene skal blir mer bevisst sin rolle som en stor endring fra LK06 til LK20. Han trekker også fram hva forholdet til fysisk aktivitet gjør med elevene både fysisk og mentalt som en sentral endring. *Espen* mener også at innsatsbegrepet har kommet litt mer tilbake igjen, med tanke på at man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen. Den største endringen er ifølge *Markus* i hvor stor grad det er fokus på spesifikk teknikktraining i faget;

«... At man ikke skal lære sånn spesifikk teknikktraining og sånn direkte, så spesifikt som det kanskje var i 06 da, så det er vel kanskje den største forskjellen ja» (*Markus*).

Pål opplevde at endringene i læreplanen har gjort at han står friere enn tidligere. Han er opptatt av at elevene skal lære seg å forstå spillet, og bruker mye småspill i undervisningen. Til tross for endringene i læreplanen ga Pål uttrykk for at han allerede gjennomførte

undervisningen ut ifra lignende rammer som LK20 legger opp, helt siden han begynte som lærer.

Én av informantene opplevde derimot at det ikke var gjort store endringer fra LK06 til LK20.

«Jeg synes ikke det er så veldig mange store endringer, det er jo ... ordlyden er litt annerledes. Også er den jo ikke lenger delt i idrettsaktivitet og friluftsliv da, sånn som den var før. Nå er det blitt én felles» (Aksel).

Noe av det som var interessant i sammenheng med informantenes utsagn knyttet til oppfattede endringer i læreplan for kroppsøving, var at en av informantene ga uttrykk for at han ikke opplever at det er så store endringer. Det som ble nevnt, var endringer i forhold til ordlyd og den strukturelle oppdelingen av læreplanen (Aksel). Støtteskrivet «*Hva er nytt i kroppsøving*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a) peker derimot på en rekke endringer i faget, der særlig det å legge til rette for et bredt utvalg bevegelsesaktiviteter, utforskning av egen identitet og selvbilde, og det å forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse som er fremhevet. Noe annet som ingen av informantene trekker frem som sentrale endringer i faget, er kjerneelementene, som er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Alle informantene synes å ha kjennskap til kjerneelementene, men man kan jo stille seg spørrende til i hvilken grad kjerneelementene er en prioritet når det kommer til planlegging, organisering og gjennomføring av kroppsøvingsundervisningen når det ikke nevnes som en sentral endring etter implementeringen av LK20. Under *Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget*, rettes søkelyset i større grad mot kroppsøvlingslærernes tilnærming til kjerneelementene, og da særlig kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, der tematikken diskuteres nærmere.

### Oppfattede positive sider med LK20

Da informantene ble spurt om hvordan de opplever LK20 som styringsverktøy var det en generell enighet om at LK20 er et godt utarbeidet styringsverktøy. Tre av fire informanter ga uttrykk for at LK20 er en bedre utarbeidet læreplan enn LK06, og peker blant annet på at det er større frihet enn i den foregående læreplanen.

«Jeg synes det er lettere enn forrige. Det er færre mål. Litt mer presist synes jeg»  
(*Espen*).

«De største endringene er vel at du ... jeg føler at jeg står litt friere enn det jeg gjorde før» (*Pål*).

Utover de «friere» rammene informantene opplever at LK20 gir, er det flere ting som trekkes fram som positive endringer fra LK06 til LK20 blant informantene. En positiv endring *Pål* peker på er læringsmålene i kroppsøvningsfaget. Han beskriver disse som gode og sier at de dekker mye. Når han sier at de dekker mye, understreker han at han ikke mener de er konkrete, men heller at de gir større rom for variasjon.

*Espen* synes det er bra at planen er blitt mer allmenndannende, i sammenheng med at den gir større rom for elevenes medbestemmelse, og at det legges større vekt på hvordan elevene skal klare seg i form av livsmestring. Han nevner blant annet at elevene skal bli mer bevisste på sin egen identitet og kropp og at de i større grad skal kunne se at man har ulike behov og forutsetninger, slik det er poengtert i den nye læreplanen. Et eksempel han kommer med i forhold til medbestemmelse, er at han legger opp til flere ulike aktiviteter i undervisningen som gir elevene muligheten til å velge fritt mellom disse aktivitetene.

*Aksel* peker på et større fokus på elevenes identitet og selvbylde i kroppsøvningsfaget som positivt, men ytrer også en utfordring med tanke på å få nok tid til denne tematikken i løpet av de få kroppsøvingstimene man har i uken på barneskolen. Han synes også det er blitt lettere å gjennomføre dans i undervisningen, i og med at elevene skal gjennomføre dette ut ifra egne forutsetninger og interesser som igjen gir større rom for elevenes kreativitet og mulighet til å gjøre mer av det de selv ønsker i den forbindelse.

*Markus* gir uttrykk for at han er veldig glad i å jobbe med utforskende læring i undervisningen, der det gis større rom for elevenes prøving og feiling. Han synes også det er positivt at dybdelæring har kommet mer tilbake i læreplanen, og opplever at det er friere rom for å jobbe med ting som er interessant og skulle jobbe mer temabasert.

Utsagnene informantene kommer med, kan tyde på en generell enighet om at LK20 på ulike måter gir friere rom både med tanke på at en begrensning av antall kompetansemål medfører

større rom for variasjon, og i forhold til at kompetansemålene tar større utgangspunkt i at elevene skal gjennomføre ulike aktiviteter ut ifra egne forutsetninger.

Et eksempel på dette med å ta utgangspunkt i egne forutsetninger som en av informantene (*Aksel*) nevner, er fra kompetansemålet om dans etter 7. trinn der det står at elevene ut ifra egne forutsetninger og interesser i dans skal gjennomføre ulike aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I denne sammenheng trekker han fram elevenes mulighet til å vise sin kreativitet og til å kunne ta flere valg på egenhånd som positivt. Med tanke på denne kreativiteten som belyses, vil det være viktig å balansere den kreative og utforskende tenkningen hos elevene, hvor man også respekterer den allerede etablerte viten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Når elevene gjennom undervisningen da gis muligheten til å ta egne valg i form av å eksempelvis lage en egen dans, vil de kunne bruke sine tidligere kunnskaper og ferdigheter, samtidig som de har muligheten til å utforske og være kreative med å lage nye dansetrinn som de kan «henge på» det de allerede kan fra før av. Med andre ord vil det si at eleven videreutvikler sin kompetanse ved å tilføre nye kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger, der Vinje et al. (2021, s. 34) hevder at blant annet en utvidet bruk av kompetansemålsverket «*utforske*», muligens vil kunne bidra til å rette lærernes oppmerksomhet mot nettopp ting elevene ikke kan fra før av.

Det å la elevene få ta egne valg gjennom undervisningen, kan ses i lys av elevenes medbestemmelse, som er en av de sentrale demokratiske prosessene som finner sted i kroppsøvingsundervisningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 99). Medbestemmelse blir også trukket fram hos en av de andre informantene (*Espen*), som positivt i sammenheng med at læreplanen er blitt mer allmenndannende og med tanke på elevenes livsmestring i fremtiden. Skolen har ikke bare et utdanningsoppdrag, men også et danningsoppdrag i form av å skulle bidra til elevenes livslange danningsprosess ved å blant annet gi elevene et godt grunnlag for å skulle ta gode valg, være ansvarlige, selvstendige, og vise medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette er med på å understreke viktigheten av å legge til rette for disse demokratiske prosessene gjennom kroppsøvingsundervisningen, slik at elevene er best mulig rustet for fremtiden, som omtales som et av hovedmålene etter fagfornyelsen (Sæle og Hallås, 2020, s. 53).

### Oppfattede utfordringer med LK20

Utfordringene som ble løftet fram med tanke på LK20 som styringsverktøy ble i stor grad knyttet til skolens rammer. Rammene som ble nevnt i denne sammenheng var tilgang på utstyr og tidsrammen til faget;

«Ja, altså friluftsliv for eksempel kan jo være mer utfordrende i og med at du har kanskje en time i uka med kroppsøving». Sant. Og friluftsliv krever litt mer enn det» (*Espen*).

En av informantene uttrykker også en utfordring med tanke på å stimulere til arbeid med elevenes selvbylde og identitet i barneskolen med bakgrunn i tidsbegrensingen kroppsøvfingsfaget gir (*Aksel*).

«Utfordrende med tanke på selvberging og hvordan elevene og foresatte hadde reagert på det når det er kaldt i vannet for eksempel» (*Espen*).

«Jeg er redd for sånn med rammene som ... jeg føler at det kan være utfordrende for å få til et så variert tilbud som du ønsker å gi, for du har masse tanker og sånn og så tenker du sånn søren og det går ikke fordi ... med så mange elever hvis du skal dele det opp, så er du en person- du klarer ikke dele deg opp i to. De er ikke selvgående nok til at du kan ha den aktiviteten der og holde kontroll på de som holder på med noe annet. Så det er jo det som er utfordringen. Synes jeg da» (*Pål*).

I tillegg ble også kroppsøvlingslærernes oppfatninger av elevenes forventninger til faget løftet av to av informantene som en utfordring. Det kommer tydelig fram gjennom deres utsagn at de opplever at de forventningene elevene har til å «ha det gøy» i faget, er utfordrende å tilfredsstillende med de nye rammene i LK20.

«Mer utfordrende ... Nei, altså det er jo det, utfordringene er på en måte elevene da. For deres forventninger er annerledes igjen, som er kanskje utfordringen å møte elevene på det da. At det blir litt sånn krangling da. Litt sånn «Åh kan vi ikke spille hjørnefotball da, vi gjorde alltid det før» eller ja ikke sant. Men nå er det jo på en måte da å prøve heller å følge de målene vi har da» (*Markus*).



«Det er litt sånn, elevene sitter jo med en opplevelse av, de vil jo bare ha aktiviteter som er gøy og de tenker at gym da skal vi bare spille fotball eller bare gjøre ditt og datt, men det er ikke helt «innprintet» enda at det er andre ting vi også må gå igjennom da. De har en annen forventning til faget» (*Aksel*).

Videre var det to av informantene som løftet utfordringen knyttet til vurdering i kroppsøvfingsfaget. Denne utfordringen ble ikke tatt opp før slutten av intervjuet da informantene ble spurt om det var noe annet utover det som allerede var snakket om underveis i intervjuet som de ønsket å ta opp. Dette er altså en tematikk de selv løftet og ønsket å ytre sine meninger om;

«... Det er jo en bit som ikke er så, klart det er jo inne i barneskolen, men det blir jo naturlig å legge mindre vekt på vurderingsbiten. Vi har jo svømmemålet, det er jo greit. Det er jo veldig enkelt å vurdere opp mot; «får til dette, får ikke til dette». Men det man skal skrive vurderings ..., som skal gis til foresatte på sånne utviklingssamtaler og sånne ting, så må man jo tenke mer generelt da. Så det er en ting som er litt vanskelig til tider synes jeg, det med vurderingsbiten» (*Markus*).

«Har du talent for kroppsøving, men du er sløv, så får du ikke en så god karakter som kanskje du kunne fått. Og jeg er jo enig med sånn som det er nå, liksom at det, jeg tror du virkelig skal gi av deg selv for en god karakter i kroppsøving fordi det er så mange andre ting enn å bare kaste langt og løpe fort, på mer sånn medmenneskelighet også videre. Men jeg synes det hadde vært veldig vanskelig å vurdere med karakter i kroppsøving» (*Espen*).

*Espen* utdyper dette med å si at det gjerne kunne vært mer støtte og hjelp til lærere i læreplanen med tanke på det å skulle vurdere elevene.

Blant utfordringene som belyses av kroppsøvingslærerne er utstyret man har tilgjengelig, som i større grad omhandler skolens rammer og som dermed ikke direkte knyttes opp mot den nåværende læreplanens utforming og innhold. Informanten som nevnte utfordringen med tanke på utstyr, uttrykte en bekymring knyttet til å gi elevene et variert nok tilbud når det er så lite utstyr tilgjengelig (*Pål*). Til tross for at mangelen på utstyr ikke knyttes direkte opp mot

oppfattede utfordringer med læreplanen, kan dette allikevel medføre at innholdet i den praktiske undervisningen ikke blir fullt så varierende som det kunne vært med bedre tilgang på utstyr, noe som fremstår som en sentral del av fagets intensjon i LK20 i sammenheng med å gi elevene et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En problematikk to av informantene (*Markus* og *Aksel*) løftet som en utfordring knyttet til LK20 som styringsverktøy, var elevenes forventninger til faget. Da disse informantene omtalte elevenes forventninger til faget, kunne det virke som at de hadde en oppfatning av at flere av elevene savnet måten organiseringen av undervisningen var før implementeringen av LK20. Både *Aksel* og *Markus* nevner i denne sammenheng at elever har kommet med utsagn om at de ønsker å spille fotball eller hjørnefotball. Det kommer ikke tydelig fram i datamaterialet hvilke elever det da er snakk om, og hvorvidt det gjelder alle elevene i klassene eller enkeltelever. I datamaterialet brukes formuleringer som «de», som kan tyde på at det i hvert fall er snakk om flere elever.

Til tross for at det gis retning for å tolke LK20 som et mindre idrettsrettet fag (Aasland et al., 2020, s. 38), vil det som Brattenborg et al. (2021, s. 67) understreker være opp til hver enkelt lærer å tolke hva det ligger i «et mindre idrettsrettet fag» med utgangspunkt i manglende forklaring for hva dette vil si i læreplanen. Er det da, med dette tatt i betraktning, nødvendig å fjerne disse aktivitetene som fotball og hjørnefotball fullstendig fra undervisningen når flere elever opplever dette som «gøy»? Det kommer ikke tydelig fram gjennom intervjuet om dette er noe kroppsøvingslærerne har tatt vekk fra undervisningen eller om de fortsatt gjennomfører disse aktivitetene, men det vil uansett være viktig at fagstoffet knyttes opp mot kjerneelementene slik at sammenhengene fagstoffet læres i skal være relevante (Gilje et al., 2018, s. 24). Kanskje kunne man i større grad inkludert elevene i planleggingsprosessen, slik at de sitter med en opplevelse av at de har medvirkning i hva som gjennomføres i undervisningen. Spørsmål om hvem av elevene som skal få sin stemme hørt, og hva undervisningen planlegges ut ifra, kan i så fall være viktige refleksjoner å ta med seg inn i det videre arbeidet med planlegging av kroppsøvingsundervisningen. Er det de som roper høyest som får viljen sin eller klarer man å inkludere de elevene som ikke gjør mest ut av seg også? Klarer man å inkludere elevene i planleggingsarbeidet, der elevene får komme med sine innspill og disse innspillene ses i lys fagets kjerneelementer og kompetansemål, kan det tenkes at man får til å dekke begge behovene; både å gjenspeile læreplanens innhold og intensjoner, samtidig som man stimulerer til elevenes medvirkningsprosesser. Eksempelvis

kan elevene gis muligheten til å komme med forslag til både aktiviteter og arbeidsmetoder, som senere kan flettes inn i den lokale læreplanen i faget.

Med tanke på elevenes forventninger til faget, sier *Aksel* blant annet følgende; «de vil jo bare ha aktiviteter som er gøy». Hvilke aktiviteter blir i denne sammenheng ansett som «gøy»? Alle elever vil jo naturligvis ha sin opplevelse av hvilke aktiviteter de selv anser som «gøy», men strukturert læring kan jo også oppleves som gøy blant elevene. Kanskje vil nye aktiviteter de møter, også tilfredsstillende til mestringsopplevelser dersom de klarer å løse utfordringer og oppgaver man i utgangspunktet tenkte at man ikke kom til å klare.

Utfordringen som løftes hos to av informantene knyttet til vurdering, er noe også tidligere forskning peker på knyttet til skoleeieres erfaringer rundt det lokale arbeidet, der særlig vurdering ble ansett som «omfattende, tidkrevende og utfordrende» (Aasen et al., 2012, s. 20). Sandvik (2022, s. 63) hevder at det i LK20 blir gitt en retning i arbeidet med underveisvurderingene i faget som kan være med på å styrke lærernes vurderingspraksiser. På den andre siden blir det trukket fram utfordringer med tanke på hva som er kunnskapsobjektet når elevene skal utforske egen identitet og selvbilde samtidig som de skal bli vurdert av lærerne (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 10). Videre knyttes det utfordringer til hvordan elevene skal vurderes i forbindelse med øving og prøving (s. 15). Informantene som løfter utfordringene med tanke på vurdering i faget, kommer ikke med konkrete eksempler på hva de opplever som utfordrende, men én av informantene (*Espen*) peker allikevel på «medmenneskelighet» som kan tolkes i retning av elevvurdering uten at det foreligger tydelige fysiske målbare krav. Dette kan indikere at det gjerne oppleves vanskeligere å eksempelvis skulle vurdere elevene ut ifra hvordan de samarbeider med andre i undervisningen, fremfor å skulle vurdere elevene ut ifra tydelige krav slik svømmemålet etter 4. trinn gjør. Sett i sammenheng med utfordringene Borgen og Engelsrud (2020) løfter med tanke på å skulle vurdere elevenes øving og prøving (s.15), og å skulle vurdere elevenes utforsking av egen identitet og selvbilde (s. 10), kan det tyde på at det eksisterer et behov for en tydeligere språkbruk i læreplanen som får fram intensjonen for underveisvurderingen i kroppsøvningsfaget på en bedre måte enn slik det foreligger nå. Allikevel vil det være tenkelig at noe bør overlates til lærernes profesjonelle skjønn, og hva de har valgt å fokusere på i sin lokale læreplan. Dersom det ikke foreligger noen læringsmål og vurderingskriterier til de ulike læringsmålene, vil det naturligvis bli vanskeligere å skulle vurdere elevene og mer opp til den enkelte lærer.

### Oppfattet formål med faget

Da kroppsøvlingslærerne fikk spørsmål om hva de anser som det viktigste kroppsøvlingsfaget skal bidra med, var det varierende hva som ble trukket fram;

«... Jeg tenker mer det i grunn, at jeg skal ikke få en god fotballspiller eller en god hundremeter løper, men jeg skal få de til å bli mer bevisste på hva fysisk aktivitet betyr for de og presentere hauger og lass med aktiviteter sånn at de forhåpentligvis finner noe de liker» (*Espen*).

«Livslang bevegelsesglede. Du vil jo at de skal synes at det er gøy å holde seg i aktivitet» (*Pål*).

«At man er trygg på seg selv da, på sin egen kropp kanskje. Og at man aksepterer at folk er forskjellige, har ulike forutsetninger» (*Markus*).

«Fysisk og aktivt avbrekk i en ellers teoritung og stillesittende skolehverdag. I tillegg viser det seg at aktive barn lærer bedre. Fysisk aktivitet bidrar også til økt trivsel. For mange er også kroppsøvlingsstimen på skolen det eneste form for fysisk aktivitet noen har i løpet av uka. Og hvis man klarer å oppnå det som er fagets relevans og sentrale verdier, ved å stimulere til livslang bevegelsesglede, økt fysisk aktivitet og økt bevissthet rundt egen livsstil, vil det også gagne samfunnet på lang sikt» (*Aksel*).

Til tross for at kun to av informantene nevnte livslang bevegelse som et av kroppsøvlingsfagets formål, fikk informantene spørsmål om hva de anså som viktig for å legge til rette for med tanke på å stimulere til elevenes livslange bevegelsesglede. Dette var noe samtlige av informantene hadde et bevisst forhold til og formeninger om;

«Ja, innspill fra elevene, det kan være. Det trenger ikke være sånn at alle gjør det samme alltid. Det kan være at, at si du har to- tre forskjellige aktiviteter, så kan de velge litt hva de vil være med på» (*Espen*).

«Vise hvordan du kan trene dette på en kjekk måte ... at det er variert egentlig, det tror jeg er det viktigste for at folk skal ha livslang bevegelsesglede. Oppleve mestring» (Pål).

I forlengelse av dette forteller han at det legges vekt på at det ikke bare er de store idrettene som går igjen i undervisningen, der han trekker frem badminton og utholdenhet- og styrketrening med egen kroppsvekt som alternative aktiviteter de jobber med (Pål). Pål informerer gjennom intervjuet at han har utarbeidet en lokal årsplan i kroppsøving på egenhånd, der også kjerneelementene er en integrert del av planen. I likhet med Pål, nevner også Markus variasjon, og det at elevene skal oppleve at det er gøy å være i bevegelse. En av de andre informantene nevner det å flytte fokuset vekk fra å sammenligne seg med andre, men heller fokusere på egne forutsetninger, utgangspunkt og progresjon, i tillegg til å flytte fokuset mer vekk på målbare øvelser som viktige faktorer for å stimulere til elevenes livslange bevegelsesglede (Aksel).

I sammenheng med fagets formål, er det en av informantene (Markus) som vektlegger det at elevene skal være trygge på seg selv og på egen kropp, og samtidig anerkjenne at man er forskjellige og har ulike forutsetninger. Under et av fagets kjerneelementer *bevegelse og kroppslig læring* står det at elevene skal utforske egen identitet og selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), som kan ses opp mot det å skulle være trygg på seg selv og egen kropp ved at elevene skal finne ut av «hvem de er» (Birch et al., 2019, s. 24). Det at elevene skal bli bedre kjent med seg selv og egen kropp på et dypere nivå, kan dermed anses som et viktig formål gjennom kroppsøvingundervisningen, med bakgrunn i at kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære gjennom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

En av de andre informantene innleder sin beskrivelse av fagets formål som det å ha et «fysisk og aktivt avbrekk i en ellers teoritung og stillesittende skolehverdag» (Aksel). Dette utsagnet peker i retning av et syn på kroppsøvingfaget der helseperspektivet vektlegges. En tidligere oppdragsrapport, viste at en stor andel av elevene opplevde at kroppsøvingfaget er et fag for å «komme i bedre form» og for å «ta vare på egen helse» (Moen et al., 2018, s. 38). Helseaspektet kommer også fram i læreplanen gjennom det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, ved at «skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer både god psykisk og

*fysisk helse*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og kan oppfattes som noe som skal komme elevene til gode i det lange livsløp (Sæle & Hallås, s. 67). Ut ifra formuleringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, framstår helseaspektet fremdeles som en sentral del av opplæringen. Men vil helseaspektet i seg selv bidra til at elevene motiveres til livslang bevegelsesglede? Å motivere elevene til en livslang bevegelsesglede fremstår som et av kroppsøvingsfagets viktigste formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a), noe både *Aksel* og *Pål* trekker fram som sentralt i sammenheng med fagets formål. Da de fikk spørsmål om hva som er viktig å legge til rette for gjennom undervisningen med tanke på å stimulere til elevenes livslange bevegelsesglede, var det å «oppleve mestring», «at de skal synes at det er gøy å holde seg i aktivitet», og «at de forhåpentligvis finner noe de liker» noe av det informantene trakk fram. At elevene skal oppleve å ha det gøy i faget, framstår blant informantene som en viktig del med tanke på å skulle tilrettelegge for elevenes livslange bevegelsesglede i faget. Både Birch et al. (2019, s. 22) og Standal (2019, s. 56) hevder at kroppslig læring fra kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, peker i en tydelig retning av læring *i* bevegelse. Læring *i* bevegelse handler om hvilken egenverdi elevene får ut av aktivitetene som gjennomføres, der aktiviteten er motiverende nok i seg selv uten å tenke på nytteverdien aktiviteten medfører (Arnold, 1988, s. 111). Denne forståelsen av kroppslig læring i læreplanen, der læring *i* bevegelse vektlegges, kan tolkes i retning av at man som kroppsøvingslærer bør ha som mål å tilrettelegge for aktiviteter som stimulerer til elevenes opplevde egenverdi. Aktivitetene kan allikevel gi elevene nytteverdi, men dersom elevene opplever at aktivitetene i seg selv er nok uten å tenke på nytteverdien aktiviteten gir i form av bedre helse, kan det tenkes at elevene i større grad motiveres til å opprettholde en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den forbindelse, vil et annet spørsmål man kan stille seg være hvilke typer aktiviteter som vil stimulere til elevenes opplevelse av egenverdi gjennom deltakelse i de ulike aktivitetene.

Andre måter å legge til rette for elevenes livslange bevegelsesglede gjennom undervisningen som ble løftet, var blant annet det å fokusere på egne forutsetninger fremfor å skulle sammenligne seg med andre (*Aksel*). Dette med å fokusere på egne forutsetninger vil være forenelig med det som legges fram i støtteskrivet til læreplan i kroppsøving *Hva er nytt i kroppsøving?*, der det står at elevene ut ifra egne forutsetninger skal motiveres til å opprettholde en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Variasjon er en faktor som blir nevnt at flere av informantene i sammenheng med stimulering

av elevenes livslange bevegelse, som vil være viktig med tanke på at faget skal legge til rette for et bredt utvalg av forskjellige bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

#### 4.2.2 Skolenes læreplanarbeid

<b>Overordnet tema</b>	<b>Undertema</b>
Skolenes læreplanarbeid	Avsatt tid til læreplanarbeid. Bruk av eksterne tilbud og ressurser. Pandemi og andre ytre påvirkningsfaktorer.

##### Avsatt tid til læreplanarbeid

Samtlige av informantene forteller at det i starten av implementeringsprosessen av LK20 ble satt av lite tid til læreplanarbeidet på deres skoler. Det er en klar påvirkningsfaktor hos alle skolene, koronapandemien, som belyses under «*Pandemi og andre ytre påvirkningsfaktorer*».

Da det ble stilt spørsmål om hvordan de opplever at skoleledelsen har lagt til rette for læreplanarbeid i fellestid, var det ulike opplevelser av dette blant informantene. *Markus* og *Espen* gir begge uttrykk for at det er satt av lite tid til læreplanarbeidet på skolene de jobber på fra skoleledelsens side. *Pål* sin opplevelse av skoleledelsens tilrettelegging for læreplanarbeid i fellestiden var positiv, og han ga uttrykk for at de har fått nok tid til dette arbeidet. *Aksel* opplever også at skoleledelsen har lagt til rette for læreplanarbeidet, men hvordan ledelsen har lagt opp til arbeidet virker han å være litt mer i tvil om;

«... De har jo for så vidt lagt til rette for det, men de har kanskje tatt litt for mye av gangen, at det har vært vanskelig for oss her å på en måte skille og at vi ikke får nok tid til å gå i dybden. At det bare blir sånn generelt» (*Aksel*).

I hvor stor grad de forskjellige skolene hadde kommet i gang igjen med læreplanarbeidet etter at skolene åpnet igjen for fullt, framsto varierende;

«Det er mest på starten av skoleåret. Da får vi litte granne tid. Ellers er det ikke noe konkret fast satt av til læreplan» (*Aksel*).

«I uken så er ikke noe som er fast, det er mer sånn at på mandagene så har vi møter og program. Og da kan det være det da inneholder å jobbe med de nye læreplanene i de fagene. Og av og til på tirsdagene, så det er ikke noe som er timeplanfestet, hver uke» (*Espen*).

*Markus* fortalte at skolens læreplanarbeid med LK20 startet opp i 2019, hvor de begynte å jobbe med den overordnede delen. Det totale læreplanarbeidet på skolen gikk over fire økter med to timer på hver økt. Dette arbeidet holdt de på med våren 2019, og tok kun for seg den overordnede delen. Etter dette ble det ikke satt av noe fellestid til skolens læreplanarbeid.

«Vi har jo sånn som hver tirsdagstid, vi har sånn fellestid da. Da ble det satt av tid til arbeid med læreplaner» (*Pål*).

*Pål* utdyper dette med at dette arbeidet som foregår i hver tirsdag varer 1,5 time og at de først i år at de har begynt å utarbeide planer i alle fag. Læreplanarbeidet han nevner i forbindelse med «tirsdagstid», tar for seg et arbeid med læreplanene på et generelt grunnlag.

Sett i sammenheng med tiden som har blitt avsatt til læreplanarbeid på de ulike skolene, både med tanke på hvilket tidsrom skolene begynte arbeidet og hvor mye tid som har blitt satt av, virker dette å være ganske varierende fra skole til skole. Dette gjenspeiler seg også i en tidligere studie (Brattenborg et al., 2021, s. 73), som viste at det var varierende hvor mye tid som ble viet til arbeidet, hvordan arbeidet ble organisert og når de ulike skolene kom i gang med arbeidet. *Pål* er den eneste av informantene som gir uttrykk for at de fremdeles har fast avsatt tid til læreplanarbeid, mens *Espen* opplyser om at de av og til bruker fellestiden på læreplanarbeid, men at det ikke er noe fastsatt. *Aksel* og *Markus* gir uttrykk for at det ikke lenger er noe avsatt tid til læreplanarbeid. Når skolene skal utvikle ny praksis, er tidsfaktoren en av utfordringene som ofte omtales, og i denne sammenheng vil det være viktig at ambisjonene er gode og realistiske, og at man tenker langsiktig for utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Som Klev og Levin (2021, s. 28) beskriver, vil endringer i en organisasjon være en læringsprosess, der man kan se på organisasjonen som et resultat av



læringsprosesser over tid. Funn i studien tyder på at det på flere av skolene ikke er satt av god nok tid til disse læringsprosessene, noe som kan medføre at skolene og lærerne holder fast ved de allerede eksisterende systemene og at de i stor grad lar strukturene vedvare (Hargreaves, 2007, s. 35). Skoleledelsen har i denne sammenheng en viktig jobb å gjøre, med tanke på å lede dette utviklingsarbeidet, og sørge for at ansvarsområder og rolleavklaringer blir delegert på en god og hensiktsmessig måte (NOU 2015: 8, s. 92). Det at flere av skolene ikke har avsatt noe tid til læreplanarbeidet siden starten av implementeringen, er bekymringsverdig med bakgrunn i at det i en lærende skole vil være en kontinuerlig endring av skolens praksiser (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 183). Innholdet i læreplanverket er tross alt forskrifter til opplæringsloven som skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019d), som understreker viktigheten av at dette læreplanarbeidet er en sentral del av skolenes endrings- og utviklingsarbeid.

### Bruk av eksterne tilbud og ressurser

*Aksel* var den eneste av informantene som hadde deltatt på et eksternt tilbud i forbindelse med kroppsøvfingsfaget. Dette kurset var et fagnettverk i regi av USN, hvor kroppsøvfingslærere i flere kommuner hadde muligheten til å delta. *Markus* hadde også deltatt på slike fagnettverk, ikke i forbindelse med kroppsøvfingsfaget, men i norsk og naturfag. Han hadde muligheten til å delta i et fagnettverk i regi av kommunen han jobber i for kroppsøving også, men hadde ikke deltatt på dette. Skolen *Pål* jobber på hadde fått besøk av en person som fortalte litt om hvordan de kunne legge opp bolker og tips til hvordan de kunne legge opp løpet i ulike fag på generelt grunnlag.

Når det kommer til bruk av Utdanningsdirektoratets kompetansepakker, er det også varierende i hvilken grad de ulike skolene har benyttet seg av denne ressursen. To av informantene opplyste at de ikke har brukt kompetansepakkene til overordnet del, mens de to andre forteller at de har benyttet seg av kompetansepakkene i dette arbeidet. *Markus*, som var en av informantene som hadde benyttet kompetansepakkene, sier at møtene deres var ganske strukturerte der de brukte filmene fra disse kompetansepakkene og diskuterte innholdet i disse filmene gruppevis.

## Pandemi og andre ytre påvirkningsfaktorer.

«Nå var det jo litt sånn vanskelig i starten fordi at det var jo midt i en pandemi den ble bredt ut. Så det var jo en del ting som gjorde at vi har hengt litt etter» (*Pål*).

Rett før pandemien brøt ut fikk *Pål* og de andre lærerne på skolen i oppgave å lese om LK20 på et mer generelt grunnlag, men da pandemien kom ble alt arbeidet lagt på is en god stund fremover.

«Vi hørte jo om den når den kom, sant. Men, men så har det jo vært krevende og med korona og sånn» (*Espen*).

«De øktene vi hadde på teams da, de ble nok ikke like effektive eller like ålreite som de hvor man sitter og prater. Det blir litt sånn «fort og gæli», bli ferdig. Det er ikke like lett å få diskutert på en god måte. Vanskelig med konkrete eksempler, kanskje. Så det er lettere å sitte å snakke sammen i et rom» (*Aksel*).

Del to av kurset som *Aksel* i utgangspunktet skulle delta på i forbindelse med kroppsøvfingsfaget i fagfornyelsen (se «*Bruk av eksterne tilbud og ressurser*»), ble også avlyst som en konsekvens av pandemien og restriksjonene dette medførte.

«... Spesifikt om den skolen her da, så har vi ikke jobbet så veldig mye med den. Vi har jobbet litt med den overordnede delen, også kommer korona og greier» (*Markus*).

*Markus* peker på to ytterlige faktorer som kan ha påvirket skolens læreplanarbeid. Skolen har hatt en skolesammenslåing og endret kommunetilhørighet i tillegg til pandemien som inntraff rundt samme tid.

### 4.2.3 En nedprioritering av kroppsøvfingsfaget i læreplanarbeidet

Overordnet tema	Undertema

En nedprioritering av kroppsøvningsfaget i læreplanarbeidet	<p>En prioritering av de «mer teoretiske» fagene.</p> <p>Et ønske om større prioritering av kroppsøvningsfaget.</p> <p>Et utviklingsarbeid «på kammerset», med et begrenset samarbeid om faget.</p>
---	---

### En prioritering av de «mer teoretiske» fagene

Det er en generell enighet blant informantene om at kroppsøvningsfaget, sammen med de andre praktisk- estetiske fagene, blir nedprioritert i sammenheng med skolens læreplanarbeid. De tre fagene som utmerker seg som de fagene med høyest prioritet er norsk, matematikk og engelsk;

«Det jo ikke prioritert i det hele tatt. Det er jo, for mange er det jo tre fag på skolen, norsk, engelsk og matte. Og det er jo på en måte litt gjennomsyra i mye» (*Markus*).

«Det er et nedprioritert fag egentlig. Det er mer styrt når det kommer til fagene; norsk, matematikk og engelsk» (*Espen*).

*Espen* opplever at også de andre praktisk- estetiske fagene blir nedprioritert på lik linje som kroppsøvningsfaget.

«Jeg føler dessverre at kroppsøvningsfaget er et fag som blir satt litt i andre rekke» (*Pål*).

Pål utdyper dette med å si at de fagene han opplever blir prioritert er norsk, matematikk og engelsk, men særlig matematikk og norsk.

«Men kroppsøvningsfaget er jo ikke et fag som blir prioritert. Første gangen var det norsk, matte og engelsk som det var veldig mye fokus på, og så ble det samfunnsfag,

naturfag og KRLE. Og så har egentlig de andre fagene bare blitt litt sånn opp til hver enkelt. De praktisk- estetiske fagene blir ikke prioritert på samme linje» (*Aksel*).

Det virket å være en entydig formening blant kroppsøvingslærerne om at kroppsøvingsfaget er et nedprioritert fag i skolens læreplanarbeid, særlig sammenlignet med fagene; norsk, matematikk og engelsk. To av informantene sidestiller kroppsøvingsfagets prioritet i skolens læreplanarbeid sammen med de andre praktisk- estetiske fagene (*Aksel* og *Espen*). Tidligere forskning underbygger tendensene om at kroppsøvingsfaget, sammen med de andre praktisk-estetiske fagene, er en nedprioritering i skolens læreplanarbeid (Brattenborg et al., 2021, s. 73). Engelsk blir av kroppsøvingslærerne trukket fram som et av de tre fagene med høyest prioritet i skolens læreplanarbeid. Dersom prioriteringen av læreplanarbeidet på skolene hadde fulgt en prioriteringsorden ut ifra antall skoletimer som foreligger i hvert enkelt fag i barneskolen, ville kroppsøvingsfaget ligget som nummer tre på denne prioriteringsordenen, etter matematikk og norsk som er fagene med flest skoletimer i løpet av et skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Norsk, matematikk og engelsk er fag det gjennomføres nasjonale prøver i, som mye mulig er med på å legge føringer for skolens prioriteringer av hvor mye tid det settes av til hvert enkelt fag, men kroppsøving framstår allikevel et fag som tilsynelatende får for lite prioritet i skolens læreplanarbeid i forhold til antall skoletimer til faget i løpet av en uke.

#### Et ønske om større prioritering av kroppsøvingsfaget

Informantene fikk spørsmål om de var fornøyde med læreplanarbeidet på skolene deres eller om det var noe de skulle ønske det var satt av mer tid til. To av informantene legger særlig vekt på at de skulle ønske at kroppsøvingsfaget i større grad kunne blitt prioritert i fellestiden avsatt til læreplanarbeid;

«Jeg opplever at ledelsen er veldig positiv til faget og støtter en om en vil lage gode opplegg i faget, men tidsbruken en får til å planlegge dette er liten. I tillegg så er det satt av veldig lite tid til samarbeid med andre kroppsøvingslærere. En opplever at en individuelt må stå opp for å synliggjøre viktigheten av faget. På systemnivå er det satt

av for liten tid, etter min mening. Dette er noe jeg har opplevd over flere år, men det ble ekstra synlig i implementeringsarbeidet av den nye læreplanen» (*Espen*).

«Skulle ønske at det var litt mer tid til å prate om andre fag enn de fagene vi prater om når vi har fellestid. At vi på en måte tar utgangspunkt i kroppsøving da og vier tid til det i fellestid og prater om hvordan vi kan lage en årsplan til trinnet på samme måte som med matematikk og norsk» (*Pål*).

*Markus* ga uttrykk for at kroppsøvingsfaget var et nedprioritert fag i læreplanarbeidet, men at det generelt sett kunne vært satt av mer tid til alle fag i implementeringsprosessen. Kun ett år før den nye læreplanen kom, brukte de mye tid på å lage fagplaner i alle fag noe han også skulle ønske at de kunne brukt tid på å lage etter implementeringen av LK20.

Funn fra studien gir indikasjoner på at kroppsøvingslærere opplever at det ikke settes av nok tid til arbeidet med kroppsøvingsfaget i skolens avsatte tid til læreplanarbeid i fellesskap. Dette med tidsfaktoren er en kjent utfordring som ofte omtales med tanke på utviklingsarbeidet som foregår når ny praksis skal utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 02:14), så det er klart at det vil være utfordrende å få til en prosess som sikrer en god utvikling i alle fag over natta. Man har jo gjerne organisasjonskulturer som er godt etablerte, men for å få til et utviklingsarbeid som bidrar til en kontinuerlig endring av skolens praksiser, fordrer dette at man er åpen for endringer, og for å tenke i nye baner (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 183). Det vil i denne sammenheng være viktig å sette et realistisk og godt ambisjonsnivå, med en langsiktig tankegang (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 02:34) der det reflekteres over det nye læreplanverket og hvilken betydning læreplanverket har for hvordan skolen arbeider (03:15). Ut ifra kroppsøvingslærernes utsagn knyttet til prioriteringen av ulike fag i felles avsatt tid til læreplanarbeid, kan det i midlertidig virke som at det ikke foreligger felles refleksjoner knyttet til alle fag, hvor blant annet kroppsøvingsfaget er et av fagene som ikke synes å bli diskutert i fellesskap. I lys av dette kan man argumentere for at det i kroppsøvingsfaget ikke foreligger felles forankrede mål om kompetanser for skolens innhold og for fremtiden blant lærerne, slik Ludvigsen utvalget presiserer med tanke på hva læreplanarbeidet bør ta utgangspunkt i (NOU 2015: 8, s. 92). Det kan godt tenkes at det foreligger felles forankrede mål på et overordnet plan, men med utgangspunkt i kroppsøvingslærernes utsagn i tilknytning til kroppsøvingsfagets plass i

læreplanarbeidet, kan det tyde på at det i hvert fall ikke eksisterer felles forankrede mål for kroppsøvfingsfaget i skolen, og for hva som er sentralt når det kommer til kompetanseutviklingen for innholdet i dette faget. Med det tatt i betraktning, det tyde på at det foreligger et behov for et mer strukturert læreplanarbeid fra ledelsens side på institusjonsnivå.

Rektors og lærernes utsagn i sammenheng med prioriteringer, valg av innhold, hva de uttaler seg om med tanke på hvordan de gjennomfører undervisningen, og hvordan vurdering foretas, er alle deler av den oppfattede læreplanen (Sæle & Hallås, 2020, s. 50). Ut ifra informantenes opplevelse av at kroppsøvfingsfaget er et nedprioritert fag i skolens læreplanarbeid, sett i sammenheng med deres ønske om en større prioritering av kroppsøvfingsfaget på institusjonsnivå, kan det tyde på at disse utsagnene i sammenheng med ulike valg og prioriteringer knyttet til kroppsøvfingsfaget ikke forekommer i skolens profesjonsfellesskap. Som konsekvens av dette vil det være tenkelig at den gjennomførte læreplan i stor grad gjenspeiler den enkeltes kroppsøvfingslærers valg og prioriteringer, uten innspill fra andre parter. *Pål*, gir blant annet uttrykk for at han skulle ønske at det ble viet mer tid til å snakke om kroppsøvfingsfaget i skolens fellestid til læreplanarbeid, der det ble utarbeidet en årsplan i kroppsøvfingsfaget på lik linje som i fagene norsk og matematikk. Dersom det hadde blitt viet mer tid til et arbeid med læreplan i kroppsøving slik *Pål* nevnte, vil dette kunne åpne for flere innspill og innfallsvinkler som kan gi gode refleksjonsprosesser, som igjen vil kunne bidra til å utvikle kroppsøvfingslærernes forståelsesrammer og at den praktiske undervisningen i faget forbedrer seg (Klev og Levin, 2021, s. 71).

#### Et utviklingsarbeid «på kammerset», med et begrenset samarbeid om faget

«... Bare sånn på kammerset. Vi prater jeg og hun andre da. Men nei, det har ikke vært noe sånn strukturert satt av tid til det nei» (*Markus*).

I forlengelse av dette informerer *Markus* om at samtalene han har hatt med en annen kroppsøvfingslærer har omhandlet drøfting knyttet til hvordan store temaer som eksempelvis samarbeid, og hvordan fokuset er flyttet mer over på bevegelsesglede og bort fra idrettsteknikk kan gjennomføres i undervisningen.

Mangel på rom og muligheter for å samarbeide med andre kroppsøvlingslærere er noe samtlige informanter gir uttrykk for når det kommet til arbeidet med læreplan i kroppsøving:

«Det er jo på en måte sånn at teamene skal jobbe med sin (læreplan), da er det på en måte jeg som har jobbet med kroppsøving. Så jeg savner jo egentlig at det er flere som er med å jobbe rundt det. Så jeg tror ikke andre enn jeg foreløpig har noe eierforhold til det som er på vårt trinn i hvert fall» (*Pål*).

«Jeg skulle jo gjerne hatt mer tid til å snakke sammen med andre som har kroppsøving, som underviser i det. Jeg jobber jo på en liten skole, så det er jeg og en annen som har 6. trinn og da har jeg bare en klasse i kroppsøving for eksempel. Det er ikke noe A og B, så vi har ikke så veldig mange å samtale med da» (*Aksel*).

«... I tillegg så er det satt av veldig lite tid til samarbeid med andre kroppsøvlingslærere. En opplever at en må individuelt stå opp for å synliggjøre viktigheten av faget» (*Espen*).

«... Det er ikke felles tid som blir satt av til det. Men det er mer sånn; du er kroppsøvlingslærer, sett deg inn i planen» (*Espen*).

«... Så det å kunne sette seg gruppevis og jobbe mer sånn generelt med å plassere kanskje målene til trinn da. Kanskje, i hvert fall for, når det er mål etter 7. og etter 4. så kan man jo plassere noe hvor det passer best da. Hva som er naturlig, at i 6. klasse jobber man med det og, i 7. klasse så gjør man det» (*Markus*).

I likhet med *Markus*, peker også *Pål* på muligheten til å samarbeide på tvers av trinn for å få en slags progresjon i faget som en mangelvare:

«Nå har vi jo holdt på en stund og så ser vi jo nå at ... i alle fag, hvis det skal være en progresjon så nytter det ikke å sitte å planlegge 7. trinn for seg selv, 6., 5. ... vi må på en måte ha et samarbeid hvor vi på en måte ser at det er et slags løp i det da» (*Pål*).

*Aksel*, som jobber på en liten skole der det kun er to lærere på et trinn, gir uttrykk for at det er få å samtale med om kroppsøvlingsfaget. I denne sammenheng nevner han at det ville vært en

positiv ting å kunne ha samtaler på tvers av trinn, med bakgrunn i at det blir veldig opp til hver enkelt lærer når det ikke forekommer samtaler med andre kroppsøvingslærere.

Informantene kommer med utsagn som tilsier at dersom det først foreligger et samarbeid, så blir dette gjort på eget initiativ uten satte rammer for arbeidet fra ledelsens side. Informantene ga i sammenheng med det fraværende samarbeidet om kroppsøvingsfaget uttrykk for at de skulle ønske at de hadde større muligheter til å snakke med andre kroppsøvingslærere, der flere av kroppsøvingslærerne poengterer at samarbeid på tvers av trinn burde være til stede for å oppnå progresjon i faget. Med kjerneelementene som ble innført i LK20, åpner dette for muligheten til å legge opp til progresjon i faget ved at alle kjerneelementene er de samme helt fra 1.- 13. trinn (Brattenborg et al., 2021, s. 67), men slik informantene omtaler dette mangelfulle samarbeidet på tvers av trinn kan det tyde på at dette ikke blir lagt til rette for i skolens profesjonsfellesskap. Én av kroppsøvingslærerne (*Pål*) informerer om at de nå har planer om å få til et samarbeid på tvers av trinn i større grad enn tidligere, med skoleledelsen som pådriver for dette arbeidet. Flere funn fra studien indikerer at kroppsøvingslærernes ønske om en større mulighet for å legge til rette for elevenes progresjon i faget, kan ses i sammenheng med læreplanens intensjon om at et godt og systematisk samarbeid på tvers av trinn vil lette overgangen mellom trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I den forbindelse kan det tenkes at en organisering av faggrupper på tvers av trinn fra ledelsens side i avsatt fellestid vil kunne bidra til å øke lærernes mulighet for dette samarbeidet, slik én av informantene kunne fortelle at deres skole var i gang med (*Pål*). I forlengelse av dette er det tenkelig at kroppsøvingslærerne vil få en større innsikt i hva elevene faktisk har vært gjennom fra tidligere undervisning, slik at man kan jobbe med progresjonen oppover i trinnene, noe kjerneelementene i læreplanen som tidligere nevnt gir rom for (Brattenborg et al., 2021, s. 67). Å utvikle gode årsplaner i faget på alle trinn, kan også tenkes å bidra til at den praktiske undervisningen framstår mer strukturert.

Funn fra studien knyttet til kroppsøvingslærernes opplevelser av å skulle arbeide med *identitet og selvbilde* i faget (Se «*Kroppsøvingslærernes tilnærming til, og forståelse av sentrale begreper*»), som er noe elevene i større grad skal utforske etter implementeringen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a), tyder på at dette er noe de opplever som utfordrende å få til i undervisningen med tanke på tidsrammen til faget. Det Brattenborg et al. (2021, s. 67) trekker fram i sammenheng med at man skal kunne legge bedre til rette for progresjon i faget siden kjerneelementene er de samme på alle trinn, er med på å tydeliggjøre behovet for et faglig



samarbeid mellom kroppsøvlingslærere på tvers av trinn. Kjerneelementene er altså noe som skal jobbes med over tid, så kanskje kunne dette faglige kollegasamarbeidet på tvers av trinn bidratt til en dypere forståelse både knyttet til tematikken, altså forståelsen av begrepene, i tillegg til hvordan kroppsøvlingslærerne kan tilnærme seg arbeidet med elevenes identitet og selvbilde i den praktiske undervisningen av faget. Som Filstad (2022, s. 151) poengterer, vil det gjennom deling av kunnskap gis gode muligheter for både refleksjon og utforskning, som kan bidra til at kroppsøvlingslærerne får en dypere og mer utvidet forståelsesramme knyttet til disse tematikkene dersom det blir diskutert i et kollegialt fagsamarbeid.

Én av informantene (*Markus*) opplyser om at han har samtaler med en annen kroppsøvlingslærer på huset der de har drøftet store temaer i faget og hvordan de kan gjennomføre det i undervisningen, som for eksempel samarbeid, og det å flytte fokuset vekk på idrettsteknikk og mer over på bevegelsesgleden. Han nevner i denne sammenheng at det ikke har vært et strukturert arbeid, men at de allikevel har funnet rom til å diskutere implementeringen uten fastsatte rammer. *Aksel*, som jobber på en liten skole med få ansatte, gir uttrykk for at han ikke har mange muligheter til å snakke med andre om kroppsøvlingsfaget. Han jobber på en mindre skole, der det tilsynelatende ikke er andre på trinnet som har kroppsøving. Til tross for at *Aksel* jobber på en mindre skole, kan det ut ifra det kroppsøvlingslærerne trekker fram som ønskede prosesser i form av større grad av samarbeid på tvers av trinn og muligheter til å snakke med andre kroppsøvlingslærere tyde på at dette ikke bare er en utfordring på mindre skoler, men at det er en generell problematikk kroppsøvlingslærerne opplever. Samtidig vil det naturligvis være færre å sparre med på en skole med færre lærere. I denne sammenheng kan faglige kurs som arrangeres på enten kommunalt- eller fylkesnivå, der man på tvers av skoler har muligheten til å delta, være arenaer der man vil kunne ha gode muligheter til å få faglig påfyll og til å diskutere ulike sider av kroppsøvlingsfaget sammen med andre kroppsøvlingslærere slik et par av informantene nevnte under «*Bruk av eksterne tilbud og ressurser*».

Selv om det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret for å lede skolens utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 01:58), har lærerne et eget ansvar for å tilegne seg de nye læreplanene og arbeide med disse (NOU 2015: 8, s. 92). Hvilke konsekvenser det tilsynelatende fraværende samarbeidet om læreplan i kroppsøving vil ha for den praktiske undervisningen, vil være sentralt i denne sammenheng. Lyngsnes og Rismark (2017, s. 177) hevder at det å ha muligheten til å dele sine kunnskaper, og drøftet sine

erfaringer og ideer i fellesskap er en nødvendighet som grunnlag for lærernes utvikling og forbedring. Utover denne erfaringsdelingen i fellesskap, blir de kollektive refleksjonsprosessene trukket frem som en viktig del av arbeidet som foregår i de ulike læringsfellesskapene (Klev & Levin, 2021, s. 71; Gjems, 2019, s. 22; Filstad, 2022, s. 151). Som informantene understreker, går arbeidet med læreplan i kroppsøving i stor grad ut på å sette seg inn i planen på egenhånd, som kan føre til at nettopp disse refleksjonsprosessene som anses som en sentral del av utviklingsarbeidet i fellesskap uteblir. Mister man muligheten til gode refleksjonsprosesser i fellesskap, kan man også miste muligheten til å utvikle nye forståelsesrammer (Klev & Levin, 2021, s. 71), og til å reflektere over kompetanse og videreutvikle denne kompetansen sammen (Filstad, 2022, s. 153). Flere funn i studien knyttet til kroppsøvingslærernes forståelse og oppfatning av ulike sentrale begreper fra overordnet del og læreplan i kroppsøving kan tyde på et behov for en felles refleksjon omkring disse begrepene (se «*Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget*»). Læring i slike profesjonsfellesskap bygger på samtaler og utforskning av ulike tematikker gjennom spørsmålsstilling, å kommentere på hverandres utsagn og å komme med forslag til løsninger på ulike problemer (Gjems, 2019, s. 22). Lærernes utsagn knyttet til et fraværende samarbeid med andre kroppsøvingslærere, indikerer at denne erfaringsutvekslingen knyttet til kroppsøvingsfaget ikke forekommer i noen særlig stor grad. Videre tyder funn fra studien på at også bruk av forskning i lærernes arbeid med kroppsøvingsfaget uteblir, som er en viktig del av utviklingsarbeidet for å sikre en kontinuerlig kompetanseutvikling (Filstad, 2022, s. 95), og er en del av det lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på, sammen med felles verdier og et erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

#### 4.2.4 Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget

<b>Overordnet tema</b>	<b>Undertema</b>
Mulige konsekvenser for den praktiske undervisningen i faget	Kroppsøvingslærernes tilnærming til planlegging av undervisningen. Kroppsøvingslærernes tilnærming til organisering av undervisningen.

	Kroppsøvlingslærernes tilnærming til, og forståelse av sentrale begreper.
--	---

### Kroppsøvlingslærernes tilnærming til planlegging av undervisningen

Informantene ble spurt om hva de tar utgangspunkt i når de planlegger undervisningen i kroppsøvlingsfaget. Flere av informantene peker først på ytre rammefaktorer som det de tar utgangspunkt i når de planlegger undervisningen. I denne sammenheng blir både utstyr, skolecuper og årstider nevnt;

«Litt forskjellige ting, vi har jo, vi har en del sånn skolecuper faktisk, her i området. I ulike aktiviteter, både med ball og uten ball. Så jeg prøver å liksom, når vi har en håndballcup, så prøver jeg å legge opp til litt håndballøvelser, håndball, litt sånne ting. Nå om vinteren så er det jo ski og skøyter da, så da må man på en måte tenke årstid også da, i forhold til utegym. Så det er litt sånn, det er mest ytre faktorer egentlig som styrer for hva vi tenker å gjennomføre» (*Aksel*).

«Rammene og utstyret jeg har. Også passer jeg på at det er variert, også ser jeg jo selvfølgelig på læreplanen at jeg dekker de forskjellige tingene» (*Pål*).

I informantenes besvarelser knyttet til et oppfølgingsspørsmål, der de ble spurt om de tar utgangspunkt i kompetansemålene, kjerneelementene eller begge deler når de planlegger undervisningen, svarer *Espen* og *Pål* at de jobber ut ifra både kjerneelementene og kompetansemålene når de planlegger undervisningen. *Markus* forteller at han tar mer utgangspunkt i kjerneelementene enn kompetansemålene, med unntak av kompetansemålet i svømming som er et ganske fastsatt mål. *Aksel* derimot, gir uttrykk for at han først og fremst tar utgangspunkt i kompetansemålene fremfor kjerneelementene når han planlegger undervisningen.

Funn i studien indikerer at kroppsøvlingslærerne har ulike tilnærming til planleggingen av undervisningen og hvorvidt de tar utgangspunkt i kjerneelementene, kompetansemålene, eller begge deler i denne prosessen. Kjerneelementene blir omtalt som det viktigste elevene skal

lære gjennom opplæringen, og skal bidra til en utvikling av innhold og sammenhenger i faget over tid (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette understreker viktigheten av å flette inn kjerneelementene i undervisningen, og at man dermed har gjort seg opp tanker i planleggingsfasen i forhold til hvordan dette skal implementeres i den praktiske undervisningen. Gilje et al. (2018, s. 24) hevder at fagstoffet elevene lærer gjennom undervisningen er nødt til å kobles opp mot kjerneelementene i faget for at de sammenhengene fagstoffet læres i skal være relevante. Majoriteten av informantene ga uttrykk for at de enten tar utgangspunkt i begge deler, eller at de i størst grad tar utgangspunkt i kjerneelementene. *Markus* nevner for eksempel at de har brukt skolens uteområde mye med tanke på kjerneelementet «*Uteaktiviteter og naturferdsel*», og jobbet med hvordan man kan samarbeide godt i en gruppe, og akseptere at man har ulike forutsetninger i forhold til kjerneelementet «*Deltakelse i samspill og bevegelsesaktiviteter*». I tilfellene der kjerneelementene uteblir fra planleggingen og fra den praktiske undervisning, vil derimot ikke sammenhengene fagstoffet læres i være relevante ut ifra Gilje et al. (2018, s. 24) sin forståelse av kjerneelementenes verdi og formål i faget.

*Aksel*, som forteller at han i størst grad tar utgangspunkt i kompetansemålene fremfor kjerneelementene, forteller også at han tar utgangspunkt i skole- cuper som arrangeres når undervisningen skal planlegges der han avslutter med å si; «... så det er litt sånn, det er mest ytre faktorer egentlig som styrer for hva vi tenker å gjennomføre» (*Aksel*). Her kan det virke som at det er litt uklart hva som i størst grad styrer planleggingen av undervisningen; om det er kompetansemålene, eller om det faktisk er ytre faktorer som han også trekker frem.

### Kroppsøvingslærernes tilnærming til organisering av undervisningen

Det er varierende i hvor stor grad de fire informantene har endret måten å organisere undervisningen på etter implementeringen av LK20. To av informantene gir uttrykk for at de ikke har gjort store endringer i måten å organisere undervisningen på (*Espen* og *Aksel*), mens de to andre (*Pål* og *Markus*) forteller at de har benyttet seg av en mer tematisk basert tilnærming til organiseringen av faget. Funn fra datamaterialet tyder på at både *Pål* og *Markus* lager temaer som både tar utgangspunkt i både kompetansemålene og kjerneelementene fra læreplan i kroppsøving. *Pål*, som er en av informantene som forteller om organisering av undervisningen ut ifra en tematisk tilnærming, hadde allerede praktisert undervisningen på denne måten siden han begynte å jobbe som kroppsøvingslærer. Bakgrunnen for dette kan

muligens ses i sammenheng med at han kom rett fra å skrive en masteroppgave i kroppsøvfingsfaget som omhandlet modellbasert læring. Begge informantene som har gjort endringer i organiseringen kan også fortelle om at de allerede har, eller holder på med å utarbeide en årsplan der temaene for de ulike ukene settes inn. En av informantene gir uttrykk for at det ikke er gjort store endringer med tanke på kroppsøvfingsundervisningen etter implementeringen;

«... Det burde kanskje vært større, men det er litt lettere at en holder seg til det som er kjent» (*Espen*).

To av de informantene forteller at de organiserer undervisningen ut ifra forskjellige temaer (*Pål og Markus*). Aasland et al. (2020, s. 37-38) hevder LK20 gir rom for nettopp dette, med utgangspunkt i at fagets intensjon kan tolkes i retning av et mindre idrettsrettet fag hvor idrettsaktiviteter sidestilles med andre bevegelsesaktiviteter. Denne måten å organisere undervisningen på, vil ifølge Aasland et al. (2020, s. 38) både stimulere til elevenes utforskning og refleksjon, og det vil gi gode forhold for *dybdelæring* i faget. Sett i lys av Aasland et al. (2020, s. 37-38) sine resonnementer knyttet til temabasert undervisningspraksis, kan det tyde på at på at kroppsøvfingslærernes organisering av kroppsøvfingsundervisningen der det tas utgangspunkt i forskjellige temaer vil bidra til stimulering av elevenes dybdelæring i faget, som også er en nødvendig forutsetning for at elevene skal oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 01:45).

Én av kroppsøvfingslærerne forteller at det ikke foreligger store endringer i undervisningspraksisen etter implementeringen av LK20. Utsagnet «... Det burde kanskje vært større, men det er litt lettere at en holder seg til det som er kjent» (*Espen*), kan tyde på at vedkommende anerkjenner at endringene kanskje burde vært større, men at han samtidig opplever at det er lettere å holde seg til gamle vaner. Dette kan sies å stride med læreplanenes intensjon om å videreutvikle skolens pedagogiske praksis, der en forutsetning er at lærerne er aktivt deltakende i sammenheng med å ta i bruk læreplanene på en måte som bidrar til elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 0:23). Læreplanverket skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019d), som tydeliggjør viktigheten av å videreutvikle undervisningen i tråd med endringene som følger av et fornyet læreplanverk.

## Kroppsøvingslærernes tilnærming til, og forståelse av sentrale begreper

Når det kommer til informantenes forståelse av -og tilnærming til ulike sentrale begreper, både fra overordnet del av læreplanen og læreplan i kroppsøving, var det svært varierende hvorvidt disse kroppsøvingslærerne hadde gjort seg kjent med flere av begrepene som ble løftet gjennom intervjuene. Da informantene fikk spørsmål om de hadde hatt diskusjoner knyttet til sentrale begreper fra læreplanen, ga de fleste informantene uttrykk for at de ikke hadde diskutert sentrale begreper fra læreplan i kroppsøving i fellesskap. Én av informantene forteller at han sammen med en annen som har faget har diskutert flere av de sentrale begrepene fra læreplan i kroppsøving, men at dette da har vært på eget initiativ og uten fastsatte rammer.

Det kunne virke som at kjerneelementene i kroppsøvingsfaget, og særlig kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* var et av begrepene informantene hadde litt ulik tilnærming til. Flere av informantene opplever det å jobbe med elevenes *identitet* og *selvbilde* som en tidkrevende prosess, som man gjerne jobber med i år etter år;

«Så er det jo utfordrende dette med egen identitet og eget selvbilde, men det er ikke sånn at vi, eller jeg ihvertfall, jeg føler ikke at jeg får det, jeg tror det er noe som må jobbes med i år etter år etter år etter år liksom. Men det er på en måte et stadig tema, men det trenger ikke bare være i kroppsøving, det kan være en samtale med en elev, sånn som er lei seg for et eller annet» (*Espen*).

«Det er litt vanskelig å få gjort det i barneskolen synes jeg fordi vi har den tiden vi har, og de sitter stille resten av uka så ... Det er litt kjedelig å måtte ta en gymtime å bruke til teori, for eksempel» (*Aksel*).

I sammenheng med kroppsøvingslærernes utsagn knyttet til elevenes kroppslige læring i undervisningen, blir også ulike eksempler om hvordan denne læringen vektlegges fra deres side løftet;

«Det er jo veldig direkte opp mot turn og parkour for eksempel som vi jobber med da. At det er lov til å gjøre feil der, prøve ut, utforske hvordan man kan gjøre det. Og ha noen ideer rundt det da, at man jobber direkte opp mot, ja du ser liksom sammenhengen opp mot ... det er jo noe teori da, som også skal inn i bildet ikke sant.

Og vi har jo prøvd så vidt, men det er lenge siden vi har gjort nå. Men vi har hatt noe sånn mer teoretisk opplegg i kroppsøving» (*Markus*).

«Jeg har gjort litt sånn at vi har hatt kanskje litt samtaler om det i for eksempel, i forkant av en gymtime. Det kan ha vært i klassens time. Så sier ikke jeg dette her på grunn av gymfaget, men vi har, bare for å «pensle litt inn», og sagt at når vi kommer inn i gymtimen, så skal vi ha litt fokus på dette her. Så da kan det være alt dette med; hva er du interessert i, hva er meningen med at vi skal gjøre dette her. Altså hva vil vi oppnå med denne type fysisk aktivitet. Og er det ting som er annerledes for enkelte personer. Hvis vi skal ut og jogge, er det sånn at alle kan jogge like langt for eksempel. Og er det fair at noen jogger lengre enn andre. Sånn at vi har litt samtaler rundt det, så har de egentlig bare fått velge hvilken løype de vil ha» (*Espen*).

«(...) jeg har ingen rene teoritimer, men prøver jo å prate om hva vi trener når vi gjør de forskjellige tingene ... Men jeg merker jo at på en barneskole så kan du ikke bruke mye tid på det. Men du bruker på en måte tid på det i pausen, stiller spørsmål, ja stille de undrende ting da. Hva tror dere vi trener når vi gjør sånn og sånt?» (*Pål*).

«Styrketrening så vil de jo kjenne liksom på, jeg vet ikke om det er det du mener, men at da vil de jo kjenne på at de kanskje får litt gangspærre dagen etterpå. Det kan være en pulsklokke for eksempel. Det har vi ikke så godt utstyr til, men vi har av og til brukt stoppeklokke, de teller selv» (*Espen*).

En av informantene, som heller ikke gir uttrykk for at han tar utgangspunkt i kjerneelementene i planleggingen av undervisningen virker heller ikke å ha noe særlig forhold til hva *kroppslig læring* er;

«Jeg leser nå, kroppslig læring gjennom lek og øving, ja nei vi er jo sånn, vi bruker jo det TL- trivselsleder på skolen. De har jo mange aktiviteter, eller læringsaktiviteter med fysisk aktivitet. Så vi har det jo i bakhodet. Men det er først og fremst gjennom TL og ikke gjennom nødvendigvis LK20» (*Aksel*).

*Trivselsleder* er et program som organiserer aktiviteter i friminutter på skolen, der elevene selv leder aktivitetene, og har ansvar for god inkludering.

Da kroppsøvlingslærerne ble spurt om hvilken forståelse de har av dybdelæring i kroppsøvlingsfaget, var det varierende i hvor stor grad dette ble lagt til rette for gjennom deres undervisning;

«Ja jeg synes jo ikke det er så mye dybdelæring, eller av det jeg får til liksom, for det er veldig sånn overfladisk egentlig» (*Espen*).

«Det har jeg ikke tenkt så mye på egentlig, men jeg synes det er vanskelig å gå veldig i dybden, uten at det skal bli for, hva skal man si, idrettsrettet da. Hvis du for eksempel skal ha dybdelæring i volleyball da, så blir det jo veldig fort veldig idrettsspesifikt. Så det er litt sånn vanskelig balansegang synes jeg. Fordi noen detter jo veldig fort av hvis det blir for spesifikt mot enkelt idrett. Også blir det fort kjedelig kanskje. Så det er litt det, jeg synes det er vanskelig egentlig» (*Aksel*).

«Men direkte inn på hvordan de jobber med dybdelæring, så jobber vi jo nå med noen temaer da. Vi har liksom hatt noe turn hvor temaet har vært kroppsbeherskelse, hvis vi kan kalle det et tema ...» (*Markus*).

«Det er litt rart synes jeg, å jobbe med dybdelæring. Det er lettere ord og tema å jobbe med i naturfag, det kommer mer naturlig føler jeg, enn dybdelæring i kroppsøving» (*Markus*).

«Dybdelæring i faget ... Hva skal jeg si der ... At de ... Nei det var jo et godt spørsmål» (*Pål*).

Tidligere i intervjuet nevnte Pål at han hadde laget en årsplan, og det ble derfor stilt et inngående spørsmål for å få en dypere innsikt i hvordan denne årsplanen var lagt opp. Pål fortalte da at årsplanen er temabasert og supplerer med;

«Jeg har delt det inn i lek og bevegelsesaktiviteter med og uten musikk, problemløsning og samarbeid, også har jeg ball, så har jeg basistrening, koordinasjon, smidighet og balanseferdigheter. For eksempel turn har jeg skrevet. Fysisk aktivitet, og da har jeg utholdenhet og styrketrening. For eksempel sirkeltrening, hurtighet,



spenst, konkurranser og par-øvelser. Så har vi jo svømming, den er ikke jeg så mye med på. Det har vi egen ... vi er med på et prosjekt så det er Svøm (sted) som har det. Også har jeg orientering, og så har vi jo overnattingstur» (*Pål*).

Kroppsøvlingslærerne fikk spørsmål om de har noen form for utforskende eller problembasert læring i den praktiske undervisningen. Det virket å variere i informantenes kjennskap til begrepene, men samtlige ga uttrykk for at de på en eller annen måte hadde fokus på samarbeidsoppgaver i undervisningen som stimulerte til å løse en oppgave eller utfordring i en gruppe. Samarbeid var en faktor alle informantene anså som sentralt da de fikk spørsmål om hva de mente denne type læring kan bidra med. I tilknytning til samarbeidsperspektivet ble elevenes «sosiale kompetanse» (*Espen*), «kommunikasjon» (*Pål*), og «samspill og gruppedynamikk» (*Markus*) belyst, med tanke på hva denne type læring kan bidra til gjennom elevenes samarbeid i ulike aktiviteter som stimulerer til utforskende og problembasert læring. Flere av informantene nevnte også bevissthet knyttet til å forstå ulikheter og anerkjenne styrker hos andre (*Espen & Aksel*), og dette med å være en god vinner og god taper (*Pål & Markus*) som noe utforskende læring kan bidra med. Utover dette ble det også; kreativitet (*Espen*), motivasjon (*Espen*), det å gjøre sitt beste i en gruppe (*Pål*), rom for å prøve og feile (*Markus*), og det å kunne styrke måten elevene møter problemer over tid (*Markus*) nevnt i sammenheng med hva utforskende og problembasert læring kan bidra med. Flere funn kan tyde på at utforskende og problembasert læring er noe informantene selv opplever at det legges stor vekt på gjennom kroppsøvlingsundervisningen, særlig når det gjelder bruk av aktiviteter som også stimulerer til elevenes samarbeid;

«Jeg prøver å ha mye av det uansett egentlig. For det kan jeg ha i oppvarmingsøvelser og jeg kan ha det i skifter og så videre i timen» (*Pål*).

«Så den gjengen jeg har nå, de trenger veldig å øve på samarbeid. Så jeg prøver jo å legge opp til samarbeidsøvelser mye, med forskjellige grupper. Så det er på en måte det som er utgangspunktet» (*Aksel*).

«Jeg er veldig glad i utforskende læring. Å jobbe med det. Hvor det er litt mer rom da, for å prøve og feile ting kanskje. Og utforske ulike aktiviteter, hvordan man kan gjøre ting på» (*Markus*).

En av informantene trekker fram utforskende læring i form av at elevene løser en oppgave på egenhånd, uten at samarbeid er involvert i oppgaven og kommer ned et konkret eksempel på hvordan han kan tilnærme seg dette i undervisningen;

«... Andre ganger så kan jeg bare sette dem litt i gang på en måte, hopp over her, også kan de prøve på hvordan de vil, også får de noen ideer fra meg da. I parkour er jo på en måte poenget at man skal komme seg fortest mulig, men også bruke minst energi. Så hvordan kan du gjøre dette her? Hvordan kan du komme deg mer naturlig da, smud kanskje, over hinderet? Bruke mindre krefter. Så det er jo rent oppe rundt utforskning da» (*Markus*).

Flere fagdidaktiske analyser av læreplan i kroppsøving i fagfornyelsen gir antydninger om at språkbruken i læreplanen ikke er optimalt (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16; Vinje et al., 2021, s. 55). Vinje et al. (2021, s. 17) viser også til nyere forskning som gir en antydning om at det ikke eksisterer en felles forventning og forståelse knyttet til det norske kroppsøvingsfaget. Ut ifra Goodlad (1979, s. 61-62) sin forståelse av læreplanbegrepet, vil det gjennom den oppfattede læreplanen variere hvordan lærerne tolker og oppfatter innholdet. Det er intuitivt at måten lærere oppfatter læreplanens innhold, vil være med på å legge føringer for hvordan den gjennomførte læreplanen blir, og dermed også for hvordan elevene erfarer undervisningen. Dersom språkbruken i læreplanen da ikke er tydelig nok i sin intensjon, så kan dette muligens føre til at lærere tolker innholdet i en retning som medfører at valg av innhold og prioriteringene i kroppsøvingundervisningen fra lærernes side vil være ganske ulik. Eksempelvis slik Vinje et al. (2021, s. 32) belyser i forbindelse med hvordan verbbruken i læreplanen for kroppsøving fører til at lærerne kan ende opp med å prioritere svært ulikt med utgangspunkt i kompetansemålsverbene «gjennomføre» og «utforske». Dette kan være spesielt utfordrende i sammenheng med funn fra studien som tyder på at det ikke foreligger noe særlig form for samarbeid mellom kroppsøvingslærere. Kroppsøvingslærerne sitter da muligens kun med sin egen tolkning av begrepene fra læreplanen.

### Bevegelse og kroppslig læring

Selv om tre av informantene ga uttrykk for at de i større eller mindre grad tar utgangspunkt i kjerneelementene i planleggingen av undervisningen, virket det allikevel som om forståelsen av- og tilnærmingen til kjerneelementene gjennom undervisningen var noe varierende. To av

informantene ga uttrykk for at kroppslig læring i form av arbeid med elevenes identitet og selvbilde er en tidkrevende prosess. Dette ser ut til å underbygge Birch et al. (2019, s. 23) sin forståelse av at den kroppslige læringen forutsetter dybdelæring, ved at denne kroppslige læringen må jobbes med over tid, gjerne år etter år slik en av informantene nevner i denne sammenhengen (*Espen*).

Det virker også å variere i hvor stor grad informantene forstår begrepet *kroppslig læring* som noe elevene skal arbeide med gjennom teoretisk- eller praktisk læring. Som Birch et al. (2019, s. 22) hevder, kan *kroppslig læring* være et begrep som er utfordrende å forstå for læreren, særlig med bakgrunn i at læreplanen ikke gir en definisjon av begrepet, og heller ikke retningslinjer for hva dette kan bety for den praktiske undervisningen i faget (Standal, 2019, s. 56-57). *Pål* nevnte at de ikke har rene teoritimer, men at de bruker litt tid på å snakke om hva som trenes i ulike sammenhenger, og at de gjerne bruker tid i pausen på å stille «undrende» spørsmål. Det samme ga også *Espen* uttrykk for, ved at de har samtaler eksempelvis knyttet til hensikten med å drive med den og den type fysisk aktivitet i forkant av en kroppsøvingstime eller i klassens time. *Espen* nevner også teoretisk arbeid i forhold til elevenes *identitet og selvbilde*. Måten kroppsøvingslærerne omtaler deres tilnærming til den kroppslige læringen i undervisningen, gir grunn til å tro at det eksisterer et stort behov for faglige diskusjoner med andre kroppsøvingslærere knyttet til hva man legger i kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, og hvordan man kan stimulere til et arbeid med elevenes identitet og selvbilde, uten at det i for stor grad blir teoretisk (Standal, 2019, s. 59). Det virker også som at *Markus* har fokus på den teoretiske biten av kroppslig læring, og opplyste i tillegg at de tidligere har hatt noe mer teoretisk opplegg i kroppsøving. *Markus* kom med et eksempel på hvordan de arbeider med den kroppslige læringen i undervisningen, der han fremhever prøving og feiling, og elevenes utforskning som sentralt. Standal (2019, s. 58) hevder det er vesentlig at elevene får muligheten til å føle på hvordan det er å være i aktivitet i sammenheng med den kroppslige læringen og den subjektive opplevelsen av mening. Hvorvidt disse «følelsene» knyttet til det å være i aktivitet er til stede er vanskelig å si noe konkret om, men elevenes prøving og feiling som *Markus* nevner, kan jo anses som en læringsprosess som fremmer både positive og negative opplevelser, da elevene ikke nødvendigvis mestrer arbeidsoppgaven på første forsøk. Utfordringen Standal (2019, s. 59) belyser knyttet til hvorvidt kroppsøvingslærerne klarer å gi elevene muligheten til å både legge merke til og uttrykke sine egne erfaringer med deres kroppslige læring, i tillegg til å kunne reflektere over disse erfaringene uten at det i for stor grad blir for teoretisk, virker å være gjeldende også for disse informantene som belyste det teoretiske perspektivet ved den kroppslige læringen. Funn fra

studien tyder på at kroppsøvlingslærere i stor grad forbinder kroppslig læring med en teoretisk læringsprosess, som kan ses i lys av dimensjonen Arnold (1988, s. 106) har valgt å kalle «læring *om* bevegelse». Denne dimensjonen tar for seg de teoretiske kunnskapene knyttet til hvordan kroppen fungerer, for eksempel hvilken rolle bevegelse spiller i sammenheng med å tilrettelegge for samspill og kommunikasjon (s. 106). I sammenheng med det teoretiske perspektivet knyttet til bevegelseslæringen hos elevene, argumenterer Birch et al. (2019, s. 27) for at læring *om* bevegelse ikke bør fjernes fra faget, med bakgrunn i at det vil være en sentral del i tilknytning til det å skulle oppleve og videreutvikle bevegelsesglede resten av livet. I så fall kan det tyde på at det er et behov for å tydeliggjøre hvilken tilnærming kroppsøvlingslærere skal ha til den kroppslige læringen i den praktiske undervisningen.

En av informantene kommer med et eksempel på hvordan de jobber med kroppslig læring i undervisningen. Han sier at de for eksempel kan bruke en pulsklokke eller stoppeklokke, der de teller selv og kan kjenne på gangspærre dagen etter (*Espen*). Denne tilnærmingen til kroppslig læring peker mer i retning av læring *gjennom* bevegelse fremfor læring *i* bevegelse, der aktiviteten ikke nødvendigvis tilfører elevene egenverdi, men heller nytteverdi i form av ytre goder (Arnold, 1988, s. 111). Birch et al. (2019, s. 22) og Standal (2019, s. 56) hevder at den kroppslige læring som beskrives i læreplanen peker mer i retning av læringen som foregår *i* bevegelse, der aktivitetene i større grad tilfører elevene egenverdi (Arnold, 1988, s. 111). Slike aktiviteter der elevene bruker pulsklokke for å telle antall slag, og intensjonen er at de skal kjenne på at de får gangspærre dagen etter, vektlegger et helseperspektiv ved faget som potensielt kan føre til negative opplevelser for elevenes vedkommende. Allikevel understøtter Standal (2019, s. 59) at kroppslig læring handler om å sette ord på ulike erfaringer både på godt og vondt, også når elevene opplever negative kroppslige erfaringer. Så kan man jo undre seg over hvorvidt det å gi elevene disse negative erfaringene vil bidra til, eller svekke elevenes motivasjon til livslang bevegelsesglede, som er et av kroppsøvlingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

### Dybdelæring

Resultatene fra datamaterialet tyder på at flere av kroppsøvlingslærerne ikke hadde et bevisst forhold til dybdelæring i kroppsøvlingsfaget. Dette kan sies å stride med intensjonene i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 61) og hvilket formål kroppsøvlingsfaget har med tanke på dybdelæringsperspektivet, i den grad av at elevenes dybdelæring anses som en nødvendighet for å oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 01:45). Den erfarte

læreplanen, gjenspeiler i tilfellet ikke den offentlig vedtatte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 63) dersom det ikke legges til rette for elevenes dybdeløring i faget. Slik Gilje et al. (2018, s. 26) påpeker, stilles det høye krav til lærerkompetanse for at intensjonene i fagfornyelsen om dybdeløring skal kunne omsettes til gode aktiviteter og læringsoppgaver.

Én av kroppsøvlingslærerne ga uttrykk for at han opplever at det er utfordrende å få til dybdeløring, og at det blir mer overflateløring gjennom undervisningen (*Espen*). *Espen* gir også uttrykk for at han er opptatt av å gi elevene et bredt utvalg av varierte bevegelsesaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen (Se *Oppfattet formål med faget*). Som Birch et al. (2019, s. 24) poengterer, vil kroppsøvlingslæreren måtte ta et valg om hva som stimulerer til elevenes bevegelsesglede på sikt, enten om det er at elevene skal lære litt om ganske mye, eller mye om litt mindre. *Espen* sitt utsagn om utfordringene knyttet til å få til dybdeløring i faget sett i sammenheng med utsagnet om å gi elevene et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, kan tyde på en mulig misoppfatning der man tenker at det å skulle gi elevene et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter fordrer overflateløring. Eksempelvis kan *samarbeid* som et overordnet tema for en lengre periode i kroppsøvlingsundervisningen bidra til at elevene får utviklet kunnskap og varig forståelse i sammenheng med hva som kjennetegner et godt samarbeid og hvilken rolle de selv har i dette arbeidet. Dette innebærer at elevene gis muligheten til å reflektere over egen læringsprosess, som vil være en sentral del av dybdeløringen (Utdanningsdirektoratet, 2019c) knyttet til *samarbeid* som overordnet tematikk. Med *samarbeid* som overordnet tema, er det fortsatt et lass av ulike aktiviteter som vil være bidragsytende til stimuleringen av elevenes dybdeløring, som ivaretar fagets formål om å legge til rette for et bredt utvalg bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). *Aksel* trekker paralleller til idrettsperspektivet, med å si at det er vanskelig å gå veldig i dybden, uten at det blir for idrettsrettet. Han gir også uttrykk for at elevene fort kan oppleve at ting blir kjedelig hvis det blir for spesifikt opp mot en idrett. En mulig forståelse av dybdeløring i kroppsøvlingsfaget er ifølge Birch et al. (2019, s. 26) at man tar utgangspunkt i grunnleggende og generelle bevegelseserfaringer, som eksempelvis spenst eller koordinasjon. Denne forståelsen av dybdeløring, som også anses som vektlagt i LK20 (Brich et al., 2019, s. 26), belyser en forståelse av dybdeløringensbegrepet som ikke fordrer at det tas utgangspunkt i bestemte idrettsaktiviteter, men at det heller tas utgangspunkt i disse grunnleggende og generelle bevegelseserfaringene. Det vil altså være mulig å gå i dybden, uten at det blir «for idrettsrettet», slik *Aksel* sin forståelse av dybdeløring peker i retning av.

### Utforskende læring og problembasert læring

Elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang blir i *Formålet med opplæringen* under overordnet del knyttet opp mot dybdelæring i faget, der elevenes evne til å utforske og eksperimentere og til å stille spørsmål trekkes fram som viktig i denne sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I forlengelse av dette trekker Sæle og Hallås (2020, s. 56) fram det å gjøre elevene mer utforskende som et av fagets formål, som er med på å tydeliggjøre viktigheten av å stimulere til elevenes utforskende læring i kroppsøvingsundervisningen. I sammenheng med kroppsøvlingslærernes arbeid med utforskende og problembasert læring ble det blant kroppsøvlingslærerne lagt størst vekt på hvordan denne type læring ble gjennomført med samarbeid, mens én av kroppsøvlingslærerne også trakk fram utforskende læring i form av en individuell læringsprosess. Det kommer ikke helt tydelig fram i datamaterialet hvorvidt de tre kroppsøvlingslærerne som kun omtalte utforskning og problembasert læring i sammenheng med samarbeidsaktiviteter, har en oppfatning av at utforskende og problembasert læring er noe som ensidig forutsetter samarbeid, eller om det også legges opp til aktiviteter der elevene utforsker på egenhånd gjennom undervisningen. Disse kroppsøvlingslærernes utsagn, kan allikevel tyde på at deres forståelse av utforskende og problembasert læring i stor grad forbindes med læringsprosesser der samarbeid mellom elevene er en nøkkelfaktor.

## 5.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke et utvalg kroppsøvlingslæreres arbeid med læreplanen (LK20). I forlengelse av dette var hensikten å få et dypere innblikk i hvordan disse kroppsøvlingslærerne opplevde arbeidet med læreplanen på deres arbeidsplass, og hvilke virkninger dette arbeidet og deres forståelse av læreplanens innhold og intensjoner muligens kan ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvlingsfaget. For å bidra til å belyse denne tematikken ble tre analytiske spørsmål benyttet;

- Hvordan blir endringene i kroppsøvlingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvlingslærerne som inkluderes i studien?
- Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvlingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20?

- Hvilke konsekvenser kan kroppsøvlingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget?

Gjennom bruk av intervju som metode for innsamling av data, var det fire kroppsøvlingslærere som delte sine erfaringer og opplevelser knyttet til tematikken. Deres innspill bidro til en dypere forståelse av hvordan disse skolene har arbeidet med fagfornyelsen underveis i implementeringsprosessen av LK20. Videre bidro deres utsagn til et samlet inntrykk av hvilke konsekvenser dette arbeidet, og deres forståelse og opplevelser knyttet til ulike sentrale begreper fra læreplanen muligens kan ha for den praktiske undervisningen i faget. Dataene samlet inn gjennom intervjuet ble analysert og diskutert i lys av relevant teori.

### 5.1 Hvordan blir endringene i kroppsøvlingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvlingslærerne som inkluderes i studien?

Det synes å være en generell enighet om at LK20 er et godt utarbeidet styringsverktøy blant kroppsøvlingslærerne som deltok som informanter i studien. I denne sammenheng ble særlig reduseringen av antall kompetansemål trukket fram som positivt, i den grad at de opplever at det gir friere rom for blant annet variasjon i kroppsøvlingsfaget og at elevene i større grad skal lære ut ifra egne forutsetninger. Andre endringer som ble trukket fram blant informantene som positive, var elevenes medbestemmelse, som er en av de sentrale demokratiske prosessene som finner sted i kroppsøvlingsundervisningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 99). En av informantene ga eksempelvis uttrykk for at elevene fikk muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter i undervisningen. En av de andre informantene ga uttrykk for at han ikke opplevde at det er store endringer fra LK06 til LK20, som kan virke noe motsigende med tanke på det som står i støtteskrivet til læreplan for kroppsøving «*Hva er nytt i kroppsøving*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Blant utfordringene som ble løftet av kroppsøvlingslærerne i sammenheng med læreplan for kroppsøving, var elevenes forventninger til faget. De to informantene som løftet problematikken, virket å sitte med en opplevelse av at flere elever ønsker å ha aktiviteter de synes er gøy, der elever ifølge informantene kommer med utsagn som «Åh kan vi ikke spille hjørnefotball da, vi gjorde alltid det før», og at det derfor oppleves utfordrende å imøtekomme elevenes forventninger til faget ut ifra intensjonene fra læreplan i kroppsøving. Hva elevene opplever som gøy, vil naturligvis variere. Informantenes utsagn knyttet til problematikken kan

tyde på et behov for å involvere elevene i planleggingsprosessen av faget i større grad, slik at de opplever å få sin stemme hørt og at de er med på å bestemme innholdet og arbeidsmetodene i undervisningen.

En annen utfordring som ble løftet blant informantene, var knyttet til vurderingen i faget. Det kunne virke som at de som omtalte utfordringen, opplever at det er utfordrende å skulle vurdere elevene når det ikke foreligger tydelige krav til måloppnåelse, men at de sitter med en opplevelse av at elevene nå i større grad skal vurderes ut ifra eksempelvis «medmenneskelighet». Utfordringen med tanke på vurdering i faget kan både vitne om at språkbruken og intensjonene i læreplanen ikke er tydelige nok, og at det ikke er satt av nok tid til læreplanarbeid med kroppsøvfingsfaget.

Under kroppsøvfingsfagets formål, peker kroppsøvfingslærerne på flere ting. Det at elevene skal være trygge på seg selv og på egen kropp, og samtidig anerkjenne at man er forskjellige og har ulike forutsetninger blir trukket fram som sentralt hos en av informantene. Dette kan ses i sammenheng med det å skulle være trygg på seg selv og egen kropp ved at elevene skal finne ut av «hvem de er» (Birch et al., 2019, s. 24) ut ifra kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* hvor elevene skal utforske egen identitet og selvbylde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre nevner to av informantene det å motivere elevene til en livslang bevegelsesglede som et viktig formål for faget. Det å stimulere til elevenes livslange bevegelsesglede fremstår i læreplan i kroppsøving som et av kroppsøvfingsfagets viktigste formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ut ifra deres utsagn knyttet til fagets formål kan det virke som at kroppsøvfingslærerne har gjort seg godt kjent med de sentrale verdiene fra læreplan i kroppsøving, og at de opplever disse endringene som positive.

## 5.2 Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvfingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20?

Funn fra innsamlet datamateriell tyder på en generell enighet blant kroppsøvfingslærerne om at kroppsøvfingsfaget, sammen med de andre praktisk- estetiske fagene, blir nedprioritert i læreplanarbeidet og at norsk, matematikk og engelsk er de fagene med høyest prioritet. Det varierer hvor mye tid de ulike skolene har satt av til læreplanarbeidet og hvor mye kroppsøvfingslærerne har fått ut av dette arbeidet, men det synes å være en entydig opplevelse av at Covid- 19 har hatt en stor innvirkning på dette arbeidet. Kroppsøvfingslærerne gir



uttrykk for at de ofte står alene i arbeidet med kroppsøvingfaget, og at det er satt av for lite tid til å samarbeide med andre kroppsøvingslærere. Som en konsekvens av dette gir samtlige informanter uttrykk for at de ønsker større muligheter for samarbeid med andre kroppsøvingslærere. I denne sammenheng blir progresjonen i faget trukket fram blant informantene, med tanke på å plassere de ulike læringsmålene der det vil være mest naturlig til de forskjellige trinnene. Disse funnene kan tyde på at det er et behov for at det blir satt av mer tid til et strukturert samarbeid mellom kroppsøvingslærerne i skolenes profesjonsfaglige fellesskap fra ledelsens side. Ikke bare på trinnet, men også i faggrupper på tvers av trinn. Et godt og systematisk samarbeid på tvers av trinn vil lette overgangen mellom trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20), som understreker viktigheten av å få til dette arbeidet på en hensiktsmessig måte. Et viktig poeng med å legge til rette for kroppsøvingslærernes samarbeid om faget, er at det vil kunne bidra til gode refleksjoner og diskusjoner som igjen kan føre til at kroppsøvingslærerne får en dypere og mer utvidet forståelsesramme knyttet til disse tematikkene som diskuteres det kollegiale fagsamarbeidet (Filstad, 2022, s. 151).

### 5.3 Hvilke konsekvenser kan kroppsøvingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget?

Kroppsøvingslærerne virker å ha en ulik forståelse- og opplevelse av flere av de sentrale begrepene fra læreplanen, noe som både kan ses i sammenheng med et til dels fraværende arbeid med læreplan i kroppsøving der gode refleksjoner og diskusjoner knyttet til faget synes å utebli, men også i sammenheng med språkbruken i læreplanene. Det som utmerker seg i funnene fra studien, er kroppsøvingslærernes forståelse av- og opplevelse av tilnærming kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, og i hvilken grad dybdelæring er noe de opplever blir gjennomført i den praktiske undervisningen.

Kroppsøvingslærernes utsagn knyttet til kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* kan tyde på to ting; at læreplanene ikke er tydelige nok i sine intensjoner for hvordan iverksettelsen av kjerneelementet skal gjenspeiles i den praktiske undervisningen, og; et fraværende samarbeid om faget, der kroppsøvingslærere går glipp av verdifulle diskusjoner og refleksjoner med andre kroppsøvingslærere. *Bevegelse og kroppslig læring* er et av tre kjerneelementer for kroppsøvingfaget, og i og med at kjerneelementer er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med gjennom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b), så er det helt sentralt at språkbruken i læreplanene er tydelige og forståelige for lærerne som skal

realisere dette innholdet gjennom kroppsøvingsundervisningen. Samtidig som det argumenteres for at språkbruken i læreplan burde være mer tydelig i sin intensjon, kan man også se kroppsøvingslærernes forståelse og opplevelse av tilnærming til kjerneelementet i sammenheng med hvor mye tid som er satt av til et felles arbeid med læreplan i kroppsøving. Det argumenteres for at en mulig konsekvens av kroppsøvingslæreres fraværende samarbeid om faget, kan føre til at innholdet i læreplan for kroppsøving, og da særlig forståelsen av, og tilnærmingen til kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, kan medføre at valg av innhold og prioriteringene i kroppsøvingsundervisningen fra lærernes side vil være ganske ulik, og at læreplanens intensjoner ikke nødvendigvis gjenspeiles gjennom den praktiske undervisningen i faget. Det kan særlig virke som at kroppsøvingslærere i stor grad forbinder kjerneelementet med en teoretisk læring som kan ses i lys av Arnold sin dimensjon av læring *om bevegelse*, fremfor læring *i bevegelse* som kroppslig læring i LK20 peker i en tydelig retning av (Birch et al., 2019, s. 22; Standal, 2019, s. 56).

Funn fra studien tyder på et sprik mellom kroppsøvingslæreres tilnærming til dybdelæring i faget, og kan dermed vitne om et skille mellom hvordan den formelle læreplanen gjenspeiles i den oppfattede læreplanen og det lærerne forteller at de gjennomfører i faget blant kroppsøvingslærere. To av kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at de ikke legger til rette for dybdelæring i faget, mens de to andre rapporterer at de organiserer undervisningen ut ifra ulike temaer som tar utgangspunkt i både kjerneelementene og kompetansemålene fra læreplan i kroppsøving. Disse funnene knyttet til at flere kroppsøvingslærere ikke legger til rette for dybdelæring gjennom undervisningen, kan ytterligere vitne om et behov for at kroppsøvingslærere i større grad får muligheten til å diskutere læreplanens innhold og intensjoner i faggrupper på tvers av trinn. Kroppsøvingundervisning der det ikke legges til rette for elevenes dybdelæring i faget, kan sies å stride med intensjonene i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 61) med bakgrunn i at læreplanens formål om dybdelæring omtales som en nødvendig forutsetning for at elevene skal oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 01:45). Det å gjøre seg kjent med og forstå hvordan man kan legge til rette for elevenes dybdelæring i faget, framstår med bakgrunn i intensjonene fra LK20 derfor som svært sentralt.

#### 5.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Funn fra studien gir antydninger om at det eksisterer et behov for et mer strukturert læreplanarbeid blant kroppsøvlingslærere, hvor skolelederne i større grad legger til rette for muligheten til å arbeide i faggrupper på tvers av trinn i avsatt plantid. Dette arbeidet fremstår som en nødvendighet med bakgrunn i kroppsøvlingslærernes uttrykte ønsker om å samarbeide med andre kroppsøvlingslærere for å få til god progresjon på tvers av trinn. Ytterligere, fremstår det også som viktig i sammenheng med å tilrettelegge for gode forum for faglige diskusjoner knyttet til læreplanens innhold, og hvordan dette kan og bør arbeides med for å få til en god sammenheng mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

Gjennom intervjuene kom det fram flere spennende tematikker det kunne vært interessant å ta fatt på i et videre forskningsarbeid. Med bakgrunn i at kroppsøvlingslærere i stor grad virker å oppleve at læreplanarbeidet med kroppsøvlingsfaget skjer på et individuelt plan, ville det vært interessant å se nærmere på hvordan en faggruppe i kroppsøving arbeider med læreplan i kroppsøving, og videre om disse kroppsøvlingslærerne opplever at de gjennom dette arbeidet får en større forståelse for læreplanens innhold og for hvordan de kan møte den praktiske undervisningen i faget. Det kunne også vært spennende å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere jobber for å inkludere elevene i planleggingsprosessen, og ikke minst hvordan elevene opplever at de blir inkludert i planleggingsprosessene av faget.

## 6.0 Litteraturliste

Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder- med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Beskår, E., Norendal, A. & Johannesen, E. H. (2019). Nye læreplaner: Mål i fremtidens skole. *Bedre skole* (2), 52-55.

Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving-utfordringer for kroppsøvingslæreren. I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-29). Cappelen Damm Akademisk.

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.

Brattenborg, S. Aaring, V, Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 61- 85). Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (123-147). Cappelen Damm Akademisk.

Engelsen, B. U. (2017). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren: Skoleutvikling gjennom samarbeid*. Bedre skole AS/ Norsk Lærerlag- 1995.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring- historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole* (4), 22-27.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw- Hill.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2007). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis- én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (191-222). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2022). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA Rapport 4). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
<https://www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrapport-eva2020-24-06-2022.pdf>
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis: Endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laeplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS 2015.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS 1999.

Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag- fordypning- forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon- En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving sfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1- 2018). Høgskolen i Innlandet. [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Nordby, S. A. & Adalberon, E. (2016). Skoleutvikling: En mulighet til forbedring eller bortkastet tid? *Bedre skole* (2), 50-55.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole- En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, DPU, Aarhus Universitet.

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring “what” to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger* (EVA Rapport 2). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85664/FINAL\\_EVA2020%2b-%2bRapport%2bfra%2barbeidspakke%2b2%2b-%2b29-01-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85664/FINAL_EVA2020%2b-%2bRapport%2bfra%2barbeidspakke%2b2%2b-%2b29-01-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. Utg.). Universitetsforlaget.

Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre skole* (3), 56-60.

Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-34). Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole* (2), 27-31.

Tønnessen, L. K. B. (2016). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2022, 15. november). *Nettskjema- diktafon mobilapp*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Universitetet i Stavanger. (2022, 10. mars). *Nettskjema*. <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 5. mai). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2018a, 10. oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 29. oktober). *Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelering* [Video]. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelering/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 13. mars). *Dybdelering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/>



Utdanningsdirektoratet. (2019d, 25. oktober). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2019e, 10. januar). *Film: Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. [Video]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 2. januar). *Kompetansebegrepet* [Video].

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 9. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 5. september). *Digital visning av læreplanene* [Video].

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/digital-visning-av-lareplanene/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c, 17. september). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Vinje, E. E., Aaring, V. og Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving- når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15- 37). Cappelen Damm AS.

Westlie, K. (2022). Kroppsøving – et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap. *Bedre skole* (2), 40-45.

Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (133- 153). Cappelen Damm AS.


Aasen, P., Møller, J., Rye, E. Ottesen, E., Prøitz, T. S & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform- et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 2012-20). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/932246/>

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag- noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole* (1), 36-40.

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1- NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 15.05.2023, 14:34

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Kroppøvingslæreres arbeid med læreplan \(LK20\) og praktiske kons.](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 945662	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 03.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**  
Kroppøvingslæreres arbeid med læreplan (LK20) og praktiske konsekvenser for kroppøvingsfaget

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

**Prosjektansvarlig**  
Gro Næshelm- Bjørkvik

**Student**  
Silje Skjolden Bjerneby

**Prosjektperiode**  
04.01.2023 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET**  
Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:  
- Hvilke opplysninger som innhentes  
- At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke  
- I tillegg må du legge ved en egen samtykkeerklæring

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**  
Taushetsplikt  
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

<https://meldeskjema.sikt.no/y6J6d0e1-8r0f-41d7-abef-8259ca387a52/vurdering> Side 1 av 2

Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandere som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2- Mail til skoleledere

Emne: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt ved Universitetet i Stavanger  
(Kroppsøving)

Hei,

Mitt navn er Silje Skjolden Bjørneby og jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen på UiS. I den forbindelse er jeg i gang med å skrive min masteroppgave, med formål om å undersøke kroppsøvingslæreres arbeid med LK20, og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet kan ha for den praktiske undervisningen i faget. Per dags dato er det veldig lite forskning knyttet til denne tematikken på barneskolen, til tross for at det er her elevene danner grunnlaget for sitt forhold til og opplevelser med kroppsøvingsfaget. Derfor ønsker jeg gjennom intervju av kroppsøvingslærere å bringe frem ny og oppdatert kunnskap spesifikt knyttet til deres erfaringer med læreplanarbeid, endringsprosessen fra LK06 til LK20, og hvilke praktiske konsekvenser de opplever etter implementeringen av LK20 i kroppsøvingsundervisningen.

Vedlagt ligger mailen til kroppsøvingslærere som jeg hadde satt stor pris på om du kunne videresendt til kroppsøvingslærere på skolen. Takk på forhånd 😊

Med vennlig hilsen,

Silje Skjolden Bjørneby

(Veileder Gro Næsheim-Bjørkvik)

**Ønsker du å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20 og praktiske konsekvenser for kroppsøvlingsundervisningen»?**

Hei,

Mitt navn er Silje Skjolden Bjørneby og jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen på UiS. I den forbindelse er jeg i gang med å skrive min masteroppgave, med formål om å undersøke kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20, og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet kan ha for den praktiske undervisningen i faget. Per dags dato er det veldig lite forskning knyttet til denne tematikken på barneskolen, til tross for at det er her elevene danner grunnlaget for sitt forhold til og opplevelser av kroppsøvlingsfaget. Derfor ønsker jeg gjennom intervju av kroppsøvlingslærere å bringe frem ny og oppdatert kunnskap spesifikt knyttet til deres erfaringer med læreplanarbeid og endringsprosessen fra LK06 til LK20, og hvilke praktiske konsekvenser de opplever etter implementeringen av LK20 i kroppsøvlingsundervisningen.

Til dette prosjektet er jeg på utkikk etter fire kroppsøvlingslærere på barneskolen (1.- 7. trinn), som kunne tenke seg å delta i et intervju. Derfor håper jeg at du som kroppsøvlingslærer på 1. – 7. trinn ønsker å bidra med dine erfaringer med LK20 og hvordan du opplever den gjennomførte læreplanen i kroppsøvlingsundervisningen. Jeg har stor forståelse for at det gjerne er en hektisk periode på starten av nyåret, men jeg håper du har lyst til å sette av rundt 30 minutter til et intervju for å bidra med dine erfaringer.

Til studien søkes kroppsøvlingslærere som oppfyller følgende kriterier:

- Er utdannet faglærer i kroppsøving med minimum 30 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag
- Har jobbet som faglært kroppsøvlingslærer på barneskole under både LK06 og LK20

Dersom det skulle være ønskelig å få intervjuguiden tilsendt kan dette også sendes på forhånd. Hvis dette er noe du kunne tenkt deg å ta del i, hadde jeg satt stor pris på å få en liten tilbakemelding så fort som mulig så vi kan få avtalt tid for intervju. Min mail er [siljessb@gmail.com](mailto:siljessb@gmail.com).

Ta gjerne kontakt om det skulle være noen spørsmål til prosjektet utover det som kommer frem i denne mailen. Ser fram til å høre fra deg!

Med vennlig hilsen,

Silje Skjolden Bjørneby

(Veileder Gro Næsheim-Bjørkvik)

## **Ønsker du å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20 og praktiske konsekvenser for kroppsøvlingsundervisningen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres arbeid med læreplanen (LK20), og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet kan ha for den praktiske undervisningen i faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål med prosjektet**

Gjennom denne studien er formålet å undersøke kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20, og hvilke mulige konsekvenser dette arbeidet kan ha for den praktiske undervisningen i faget. Per dags dato er det veldig lite forskning knyttet til denne tematikken på barneskolen, til tross for at det er her elevene danner grunnlaget for sitt forhold til og opplevelser av kroppsøvlingsfaget. Derfor ønsker jeg gjennom intervju av kroppsøvlingslærere å bringe frem ny og oppdatert kunnskap spesifikt knyttet til deres erfaringer med læreplanarbeid, endringsprosessen fra LK06 til LK20, og hvilke praktiske konsekvenser som oppleves etter implementeringen av LK20 i kroppsøvlingsundervisningen. Forskningsspørsmålet for denne studien er følgende; «Hvordan arbeider et utvalg kroppsøvlingslærere med LK20 og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for den praktiske undervisningen i kroppsøvlingsfaget?». Videre har studien tre analytiske spørsmål; «Hvordan blir endringene i kroppsøvlingsfaget fra LK06 til LK20 mottatt blant kroppsøvlingslærerne som inkluderes i studien?», «Hvordan opplever de inkluderte kroppsøvlingslærerne læreplanarbeidet på deres skole før, underveis og etter implementeringen av LK20?» og «Hvilke konsekvenser kan kroppsøvlingslærernes arbeid med, og forståelse av innholdet i LK20 ha for den praktiske undervisningen i faget?»



## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Silje Skjolden Bjørneby

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

Til studien søkes fire kroppsøvingslærere som oppfyller følgende kriterier:

- Er utdannet faglærer i kroppsøving med minimum 30 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag
- Har jobbet som faglært kroppsøvingslærer på barneskole under både LK06 og LK20

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

Dersom du takker ja til å delta i dette prosjektet innebærer dette deltakelse i et intervju på 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til implementeringsprosessen av LK20 og det vil bli tatt lydopptak under intervjuet. Spørsmålene i intervjuet er delt inn i tre hovedkategorier;

1. Tanker rundt ny læreplan (LK20)
2. Endringsprosessen fra LK06 til LK20
3. Opplevde konsekvenser for kroppsøvingsundervisningen

## **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. Det vil kun

være prosjektleder Silje Skjolden Bjørneby og veileder Gro Næsheim- Bjørkvik som vil ha tilgang til disse opplysningene. Ditt navn vil erstattes med en kode adskilt fra øvrig innsamlede datamaterialer på en egen navneliste. Det vil bli brukt pseudonymer i masteroppgaven slik at din identitet forblir anonym.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i begynnelsen av juni 2023. Ved prosjektslutt/ når oppgaven er godkjent vil datamaterialet med dine personopplysninger (navnet ditt og lydopptak fra intervju) bli slettet.

## **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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

## **Kontaktopplysninger**

Ved spørsmål knyttet til prosjektet, eller dersom du skulle ønske å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent: Silje Skjolden Bjørneby ([siljessb@gmail.com](mailto:siljessb@gmail.com))

- Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik ([gro.naesheim@uis.no](mailto:gro.naesheim@uis.no))
- Personvernombud ved Universitetet i Stavanger: ([personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 73984040.

Med vennlig hilsen,

Silje Skjolden Bjørneby

(Masterstudent)

(Masterstudent)

Gro Næsheim-Bjørkvik

(Veileder)

(Veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kroppsøvlingslæreres arbeid med læreplan (LK20) og praktiske konsekvenser for kroppsøvlingsfaget», 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)

## Intervjuguide

### 1. Bakgrunn

- Alder?
- Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?
- Hvilken formell utdanning har du innenfor kroppsøving?
- Hvilke(t) trinn er du kroppsøvingslærer på?
- Hvilke andre fag underviser du i nå?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?

### 2. Ny læreplan (LK20)

- Hvordan opplever du LK20 som styringsverktøy?
- Er det noen deler fra læreplanen i kroppsøving eller overordnet del i LK20 du synes er spesielt bra sammenlignet med LK06?
- Er det noe du tenker har blitt mer utfordrende knyttet til det å skulle planlegge undervisningen ut ifra LK20 for kroppsøvingfaget?

### 3. Endringsprosessen fra LK06 til LK20

#### Arbeidet med læreplaner på institusjonsnivå

- Når begynte dere å jobbe med arbeidet i tilknytning til LK20?
- Hvor mye tid ble satt av til arbeid med LK20 i implementeringsfasen?
- Blir det satt av noe tid til dette arbeidet nå? Oppfølgingsspørsmål hvis ja, hvor mye?

- Hvordan har skoleledelsen lagt til rette for at arbeidet med læreplanene skal skje i skolens profesjonsfellesskap?
- Har du som enkeltlærer eller sammen med andre kollegaer deltatt på noen eksterne tilbud knyttet til implementeringen?
- Har dere benyttet dere av Utdanningsdirektoratets ulike kompetansepakker i arbeidet eller eventuelt andre ressurser?

## Arbeidet med læreplaner på undervisningsnivå

- Har dere hatt diskusjoner i faggrupper eller i andre profesjonsfaglige fellesskap på skolen rundt sentrale begreper fra læreplanen for kroppsøving?
- Hvordan opplever du at arbeidet med læreplanen i kroppsøving blir prioritert sammenlignet med de andre fagene?
- Hva opplever du at det har vært størst fokus på gjennom læreplanarbeidet sett i sammenheng med kroppsøvingsfaget?
- Er du fornøyd med arbeidet som er lagt ned i implementeringsprosessen?  
Oppfølgingsspørsmål: Føler du det er noe som burde blitt brukt mer tid på?
- Opplever du at Covid-19 har hatt en innvirkning på prosessen med implementeringen av LK20 og i så fall på hvilken måte?

## 4. Konsekvenser for undervisningen

- Hva mener du er de største endringene fra LK06 til LK20 i kroppsøvingsfaget?
- Har dere endret måten å organisere undervisningen på etter implementeringen av LK20?
- Hva tar dere utgangspunkt i når dere planlegger undervisningen?
- Hva mener du er det viktigste kroppsøvingsfaget skal bidra med i skolen?
- Implementerer du kroppsøvingsfaget i andre fag du underviser i og motsatt?

## 5. Eventuelt tillegg

- Er det noe utover det som har blitt nevnt som du ønsker å belyse med tanke på den nye læreplanen?