



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MGL360M, Masteroppgave i kroppsøving,
grunnskolelærerutdanning

Semester: Vårsemester

År: 2023

Forfatter: Ida Solito de Solis Larsen

Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres tolkning av
kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring.

Engelsk tittel: A qualitative study of physical education teachers' interpretation of the core
element movement and bodily learning.

Emneord:

Fagfornyelsen, LK20, læreplanen i kroppsøving,
kjerneelement, kroppsøvlingslærere, bevegelse
og kroppslig læring.

Antall ord: 25 256

+ antall vedlegg/annet: 27 911

Stavanger, 01.06.2023

Forord

Kjære leser,

Når jeg skriver dette betyr det at jeg er kommet til veis ende med både masteroppgaven og grunnskolelærerutdanningen. De siste fem årene har vært innholdsrike og utfordrende, men mest av alt kjekke. Det oppleves derfor som både fint og vemodig at jeg nå skal starte på et nytt kapittel i livet og jobbe som lærer.

Jeg vil starte med å takke min fantastiske og dyktige veileder, Gro Næsheim-Bjørkvik, som har vært hjelpsom og støttende gjennom hele prosessen. Takk for all den tiden du har satt av til å bidra med gode, faglige og nyttige innspill, og ikke minst for at du har hatt troen på meg underveis.

Videre vil jeg rette en stor takk til de fire informantene som har deltatt i dette prosjektet. Jeg setter stor pris på at dere viste tillit til studien og tok dere tid til å stille til intervju. Uten deres bidrag ville jeg ikke kunnet gjennomføre denne studien.

Jeg vil også takke mine medstudenter for deres støtte, og inspirerende diskusjoner og bidrag til faglig utvikling. Deres entusiasme og lidenskap for faget har vært en stor motivasjon for meg gjennom skriveprosessen. Til slutt vil jeg rette en stor takk til både samboer, familie og venner. Tålmodigheten dere har hatt, men også at dere har vært støttende og motiverende samtalepartnere har hatt stor betydning for meg.

Stavanger, juni 2023

Ida Solito de Solis Larsen

Sammendrag

Dette sammendraget gir en kortfattet oversikt over hensikten, problemstillingen, utvalget, metoden, hovedfunnene, konklusjonen og nøkkelordene i denne masteroppgaven om læreres oppfattelse av læreplanen og kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, men også oppfattelsen av begrepet kroppslig læring.

Hensikt og problemstilling: Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke kroppsøvlingslæreres oppfattelse av læreplanen, med særlig vekt på kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*. Problemstillingen studien dreier seg om er: «Hvordan har et utvalg kroppsøvlingslærere arbeidet med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?». Videre har det blitt lagt tre forskningsspørsmål til grunn, for å belyse problemstillingen ytterligere: «Hvordan har et utvalg lærere arbeidet med implementering av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget?», «Hvordan oppfatter dette utvalget kroppsøvlingslærere kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?», samt «Hva forteller dette utvalget lærere om hvordan kroppslig læring blir operasjonalisert i kroppsøvlingsundervisningen?».

Utvalg: Utvalget i denne studien består av fire informanter som jobber som kroppsøvlingslærere på barneskole.

Metode: For å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål har det blitt benyttet kvalitativt forskningsdesign. Datainnsamlingen ble gjort ved et kvalitativt forskningsintervju, hvor det ble gjennomført fire semi-strukturerte intervju av kroppsøvlingslærere.

Hovedfunn: Funnene i denne studien viser at læreplanarbeidet på institusjonsnivå har vært på et overordnet nivå, der eksempelvis læreplanverket tverrfaglige temaer har fått stor plass. Studien tyder på at kroppsøvlingslærerne har fått liten anledning til å diskutere den nye læreplanen på institusjonsnivå. Det har derfor vært lite faglige diskusjoner rundt kjerneelementene, og spesielt rundt *bevegelse og kroppslig læring*, samt hvordan dette skal operasjonaliseres i undervisningen. Dette får betydning for den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen, men også den erfarte læreplanen.

Konklusjon: Som studien viser når det kommer til læreplanarbeid kan det se ut til at kroppsøvfingsfaget kommer i en skvis mellom de store fagene. Det manglende faglige samarbeidet på institusjonsnivå, kan føre til et gap mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen, men også erfarte læreplanen. Funnene kan vitne om at det er gode grunner til å hevde at behovet for ytterligere utvikling av forståelsen for kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring er til stede. Dette er hovedsakelig med sikte på at begrepet kroppslig læring kan operasjonaliseres i kroppsøvfingsfaget, og samtidig være i tråd med læreplanens intensjoner.

Nøkkelord: Fagfornyelsen, LK20, læreplanen i kroppsøving, kjerneelement, kroppsøvfingslærere, bevegelse og kroppslig læring.

Abstract

This abstract provides a concise overview of the purpose, research question, selection, methodology, findings, conclusion, and keywords of this master thesis on teachers' perceptions of the curriculum and the core element movement and bodily learning, as well as their understanding of the concept of bodily learning (alternatively referred to as embodied learning).

Purpose and research question: This master thesis has aimed to investigate physical education teachers' perception of the curriculum, with particular emphasis on the core element of *movement and bodily learning*. The research question to be addressed for this study is: «How have a selected group of physical education teachers worked with the core element of movement and bodily learning?». Additionally, three sub-research questions have been formulated to further illuminate the research question: «How have a selected group of teachers worked on the implementation of the core element of movement and bodily learning?», «How do these selected physical education teachers perceive the core element of movement and bodily learning?» and «What can these teachers tell about the operationalization of bodily learning in physical education instruction?».

Selection: The selection in this study consists of four informants who work as physical education teachers at primary schools.

Method: In order to answer the study's main research questions and sub-research question, a qualitative research design has been used. The data material was collected through a qualitative research interview, where four semi-structured interviews were conducted with physical education teachers.

Findings: The findings in this study show that the curriculum work at institutional level has been at a general level, for example through the emphasis of the curriculum work on interdisciplinary topics. The study indicates that physical education teachers have had little opportunity to discuss the new curriculum at an institutional level. There has there been little professional discussion around the core elements, and especially around movement

and bodily learning, as well as how this should be operationalized in teaching. This has an impact on the perceived curricula, the operational curricula, but also the experiential curricula.

Conclusion: As the study shows, when it comes to curriculum work, it can appear that physical education comes in a squeeze between the major subjects. The lack of academic cooperation at institutional level can lead to a gap between the formal curricula, the operational curricula, but also the experiential curricula. The findings can testify that there are good reasons to claim that the need for further development of the understanding of the core element of movement and bodily learning is present. This is mainly with the aim that the concept of bodily learning can be operationalized in the physical education subject, and at the same time be in line with the curriculum's intentions.

Keywords: Curriculum renewal, curriculum in Physical Education, core elements, PE-teachers, movement and bodily learning.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	5
1. Innledning	10
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Studiens formål</i>	<i>12</i>
<i>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Tidligere forskning</i>	<i>13</i>
2. Teoretisk rammeverk.....	17
<i>2.1 Kroppsøvfaget etter fagfornyelsen</i>	<i>17</i>
2.1.1 Kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring»	17
2.1.2 Dybdelæring	19
<i>2.2 Læreplanteori</i>	<i>21</i>
2.2.1 Ulike læreplanvirkeligheter	21
2.2.2 Goodlads fem læreplannivåer	23
2.2.3 Læreplanarbeid	25
<i>2.3 Kroppslig læring</i>	<i>27</i>
2.3.1 Perspektiver på kropp.....	28
2.3.2 Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.....	30
3. Metode	32
<i>3.1 Forskningsdesign.....</i>	<i>32</i>
<i>3.2 Kvalitativt forskningsintervju</i>	<i>32</i>
<i>3.3 Utvalg</i>	<i>33</i>
3.3.1 Inklusjon- og eksklusjonskriterier.....	34
3.3.2 Rekruttering av informanter.....	34
<i>3.4 Datainnsamling</i>	<i>35</i>
3.4.1 Pilotintervju.....	35
3.4.2 Intervjuprosessen.....	35

3.4.3 Transkripsjon	37
3.5 Metodiske overveielser	37
3.6 Analyse	38
3.6.1 Tematisk analyse	39
3.7 Studiens kvalitet	41
3.7.1 Pålitelighet	41
3.7.2 Gyldighet	42
3.7.3 Overførbarhet	42
3.8 Forskningsetiske vurderinger	43
4. Resultat	45
4.1 Presentasjon av informantene	45
4.1.1 Lærer 1: Caroline	45
4.1.2 Lærer 2: Otto	46
4.1.3 Lærer 3: Sigurd	46
4.1.4 Lærer 4: Stian	46
4.2 Presentasjon av resultatene	47
4.2.1 Fagfornyelsen	47
4.2.2 Planlegging av undervisning	50
4.2.3 Kjerneelementer	51
4.2.4 Kroppslig læring	52
5. Diskusjon	59
5.1 Hvordan har et utvalg lærere arbeidet med implementeringen av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget?	59
5.2 Hvordan oppfatter dette utvalget kroppsøvfingslærere bevegelse og kroppslig læring?	64
5.3 Hva forteller dette utvalget lærere om hvordan kroppslig læring blir operasjonalisert i kroppsøvfingsundervisningen?	70
6. Konklusjon	76
6.1 Metodekritikk	76
6.2 Konklusjon	77
6.3 Veien videre	78
Litteraturliste	80

Vedlegg.....	85
<i>Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra Sikt.....</i>	85
<i>Vedlegg 2: Mail til skoleledere</i>	86
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring</i>	87
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide.....</i>	90

1. Innledning

I forbindelse med fagfornyelsen ble det høsten 2020 tatt i bruk nytt læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), hvor kroppsøving fikk ny læreplan. Kroppsøving er det tredje største faget i grunnskolen, og er på lik linje med andre fag i skolen et allmenndannende fag (Engebretsen, 2021; Sæle & Hallås, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det er i tillegg verdt å presisere at et av de sentrale formålene med kroppsøvingfaget er å legge til rette for livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidligere har faget vært preget av en dominerende idrettsdiskurs, hvor fysisk motorisk utvikling har stått svært sentralt (Sæle & Hallås, 2020, s. 33). Dagens kroppsøvingfag skal ifølge Aasland et al. (2020, s. 37) og Sæle & Hallås (2020, s. 34) være mindre idrettsrettet, med mer fokus på at elevene i en større læringskontekst skal være i fysisk aktivitet, gjennom å utforske og å kunne reflektere og ta stilling til det som skjer. En kan derfor hevde at det har vært et paradigmeskifte i kroppsøvingfaget, der elevene i dag i større grad skal lære *om* og *med* kroppen. Kroppslig læring er et nytt begrep i norske læreplaner, og inngår i kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* (Dahl, 2021, s. 31). Angående dette mener Østern og Bjerke (2021) at «Med et slikt begrep [kroppslig læring] i læreplanen vil lærere, lærerstudenter, lærerutdannere, elever og foreldre måtte forholde seg til, definere og omsette kroppslig læring i praksis i årene som kommer» (s. 16). Denne masteroppgaven vil undersøke nærmere hvordan kroppsøvingslærere oppfatter den nye læreplanen. Dette gjelder i særlig grad kroppsøvingslæreres oppfattelse og bruk av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvingsundervisningen, samt forståelsen for det sentrale begrepet kroppslig læring, og hvordan det blir implementert i undervisningen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærerstudent under fagfornyelsen har jeg opplevd at den nye læreplanen har vært sentral i undervisningen. Jeg har gjennom disse forelesningene, og gjennom praksis fått muligheten til å bli kjent med, og opparbeide en forståelse for læreplanen, både på overflaten og i dybden. Gjennom arbeidet i forelesninger og praksis fikk jeg et inntrykk av at læreplanen har det Imsen (2020) kaller for et *komprimert språk*, da det i flere sammenhenger krevde analysering av enkeltbegreper for å kunne forstå setninger og avsnitt

den består av (s. 292). Det er også verdt å nevne at flere har etterlyst et tydeligere språk som er mer avklarende enn det språket som allerede benyttes, som for eksempel i forbindelse med hvordan kroppslig læring beskrives i læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16; Standal, 2019, s. 56-57). En av de sentrale delene ved læreplanen som ble arbeidet med over flere forelesninger var kjerneelementene, som representerer det aller viktigste innholdet i faget elevene skal arbeide med, samt lære for å videre kunne mestre og å anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det var under disse forelesningene jeg fikk en interesse for viktigheten av hvordan lærere arbeider for å forstå læreplanen. Samtidig fattet jeg også en interesse for spesielt ett kjerneelement; *bevegelse og kroppslig læring*. Gjennom de siste årene, både som lærervikar og som student i praksis, har jeg fått et inntrykk av at det er stor variasjon i hvordan læreplanen og dens begreper oppfattes, og dermed variasjon i hvordan den operasjonaliseres. Min opplevelse er at lærere ofte planlegger undervisning ut fra kompetansemålene, og at kjerneelementene neglisjeres i planleggingsprosessen, til tross for at kjerneelementene består av det mest sentrale elevene skal lære i faget. Inntrykket om denne kompetansemåltenkningen poengteres også av Hagelia (2021, s. 54). Videre fremhever Hagelia (2021) at Utdanningsdirektoratet tidligere har påpekt at denne tenkningen må bort, da det viser seg at kjerneelementene faktisk er viktigere enn kompetansemålene, samt at det er der målene for opplæringen faktisk står (s. 54). Hagelia (2021) legger også til at kompetansemålene er mer underordnet i den nye læreplanen, samt konkretiserer og gir retning i arbeidet med kjerneelementene (s. 55). Dette illustrerer at fagets kjerneelementer er et sentralt aspekt ved læreplanarbeidet.

Kroppspøvfaget har tre kjerneelement - *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. På bakgrunn av studiens omfang har det blitt tatt en avgjørelse om å fokusere på det ene kjerneelementet, *bevegelse og kroppslig læring*, som av mange kan oppfattes som kjernen i kroppspøvfaget. Gjennom dette kjerneelementet har begrepet *kroppslig læring* fått en sentral plass i læreplanen i kroppspøving. Begrepet blir likevel ikke nærmere definert enn slik det står skrevet i kjerneelementet, og gis heller ikke med retningslinjer for hvordan kroppslig læring skal påvirke undervisningspraksisen (Standal, 2019, s. 57). Begrepet er derfor åpent for tolkning av den enkelte lærer, som ifølge Standal (2019) potensielt kan by på utfordringer (s.56-57). Det Standal (2019) her påpeker, som samsvarer med mine erfaringer så langt, er at det er

varierte tolkning og forståelse av begrepet. Læreplanen beskriver at kroppslig læring innebærer motorisk læring, kroppsbevissthet og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord – en ny læreplan bringer med seg en del endringer som kan ha en innvirkning på skolens praksis, og det er nettopp dette jeg ønsker å se nærmere på.

Brattenborg et al. (2021) har gjennom sin studie gjort funn som tilsier at ledelsen og lærere nedprioriterer kroppsøvingfaget, til fordel for mer teoribaserte fag (s. 72). Dette kan tyde på at kroppsøvingfaget har lett for å være et nedprioritert fag, sammenlignet med andre store og viktige fag som matematikk, norsk eller engelsk. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i skolenes utviklingstid, hvor ledelsen i større grad prioriterer områder som lesing, skriving og regning, og å samle faggrupper som skal konsentrere seg om dette. Med dette som utgangspunkt, er det interessant å se nærmere på operasjonaliseringen av læreplanen i kroppsøving. Jeg ønsker derfor å opparbeide en bedre forståelse for lærerens oppfattelse og bruk av læreplanen, samt oppfattelsen av kroppslig læring. I masteroppgaven vil jeg undersøke hvorvidt det i praksis har blitt satt av tid til å diskutere endringene i fagfornyelsen i et fellesskap, og hvordan det forenes som en felles akseptert forståelse. Hvordan brukes læreplanen under planlegging av kroppsøvingundervisning? Hvordan oppfattes og tolkes begrepet kroppslig læring av kroppsøvingslærere? Og - hvordan blir læreplanen operasjonalisert i undervisningen for å fremme kroppslig læring hos elevene? Det er nettopp dette jeg ønsker å få mer kunnskap om gjennom denne studien. Den kunnskapen jeg har tilegnet meg, interessene som har oppstått, og de erfaringene jeg har gjort meg gjennom de siste årene, gjør at jeg ønsker å undersøke nevnte tema mer inngående. Jeg vil fordype meg særlig i hvordan lærere oppfatter, iverksetter og bruker læreplanen i planlegging av undervisning, samt hvordan de oppfatter kroppslig læring som begrep.

1.2 Studiens formål

Det overordnede formålet med denne studien er å oppnå mer kunnskap, samt få bedre forståelse for hvordan lærere oppfatter læreplanen og dens begreper. Dette innebærer lærernes oppfattelse og bruk av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* i undervisningen, og forståelsen for det sentrale begrepet *kroppslig læring*, og hvordan det

blir nedfelt. Studiens hensikt er derfor å få mer kunnskap om denne tematikken, som forhåpentligvis vil gjøre meg tryggere i rollen som kroppsøvlingslærer.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedtematikken i denne oppgaven er sentrert rundt læreplanen i kroppsøving, samt ett av kjerneelementene i læreplanen hvor innholdet i *bevegelse og kroppslig læring* er fremtredende. På bakgrunn av dette er problemstillingen for denne studien som følger: *Hvordan har et utvalg kroppsøvlingslærere arbeidet med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?*

For å belyse problemstillingen ytterligere, er følgende forskningsspørsmål lagt til grunn i arbeidet:

1. *Hvordan har et utvalg lærere arbeidet med implementering av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvfaget?*
2. *Hvordan oppfatter dette utvalget kroppsøvlingslærere kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?*
3. *Hva forteller dette utvalget lærere om hvordan kroppslig læring blir operasjonalisert i kroppsøvlingsundervisningen?*

1.4 Tidligere forskning

Fagfornyelsen er den største endringen som har blitt gjort i den norske skolen siden Kunnskapsløftet i 2006 (LK06), og skal bidra til et verdiløft i skolen (Salvesen et al., 2022, s. 13; Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Læreplanen fungerer som et styringsdokument, og beskriver hva som skal foregå i undervisningen, hvor det er opp til lærerne å tolke og operasjonalisere innholdet i den (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Utdanningsdirektoratet (2021b) forklarer at det elevene lærer på skolen skal være relevant og tilpasset fremtiden, og som følge av at samfunnet er i kontinuerlig utvikling og endring, må læreplanene fornyes i takt med dette, slik at elevenes kompetanse også kan brukes på områder som i dag kan være ukjente. Nytt læreplanverk medførte en rekke endringer, som for eksempel ny overordnet del, ny

læreplanstruktur, samt revidering og presisering av begrepene *kompetanse* og *dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den nye læreplanstrukturen er inndelt i tre deler; *om faget, kompetansemål og vurdering* og *vurderingsordning* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den største endringen i kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen er kjerneelementene, der kroppslig læring har fått en sentral rolle.

Selv om kroppslig læring er et nytt begrep i læreplanen, har det likevel vært et tema lenge før fagfornyelsen (Standal, 2019, s. 57). Kroppslig læring kommer til uttrykk i læreplanen gjennom kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, hvor kroppslig læring omtales i de to siste setningene av kjerneelementet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det kommer til språket som er i læreplanen, beskriver Imsen (2020) at det skal være forståelig til den målgruppen det er ment for, slik at intensjonene skal være mulig å gjennomføre i praksis (s. 279). Til tross for dette har språket i læreplanen blitt kritisert fra flere hold. Borgen & Engelsrud (2020) problematiserer i sin studie den uklare og utilstrekkelige språkbruken i LK20, som i større grad heller burde gi retning og virke tydeliggjørende (s. 16). Det legges særlig vekt på de substantiverte verbene, som for eksempel at *å lære* blir til *læring*, *å utvikle* blir til *utvikling* og *å bevege seg* blir til *bevegelse*. Denne språkbruken hevder Borgen & Engelsrud (2020) at skaper uklarhet, og kan gi rom for mange tolkninger, men også at det kan peke i ulike retninger (s. 15). Som for eksempel når det gjelder begrepet kroppslig læring. Også Standal (2019) forteller at det har blitt gjort kritiske merknader til språket i læreplanen og kjerneelementene, og at begrepene er åpne for tolkning (s. 57). Dette kan føre til flere ulike oppfattelser av begreper, som for eksempel kroppslig læring. Østern & Bjerke (2021) har undersøkt hvorvidt begrepet kroppslig læring blir definert i forskningslitteratur (s. 20). Analysen omfattet 119 publikasjoner, som viser at bare 53 av dem definerer kroppslig læring, og det i svært ulik grad (Østern & Bjerke, 2021, s. 20). Det vil si at 66 av disse publikasjonene *ikke* definerer begrepet kroppslig læring, som kan tyde på at det er uklart hva det faktisk innebærer, og at det er mange ulike forståelser av det (Østern & Bjerke, 2021, s. 20).

Kroppslig læring blir beskrevet i de to siste setningene i kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*. Her står det som følger: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig

læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den første setningen beskriver hva kroppslig læring handler om, og gir eksempler på ulike aktiviteter som kan gi rom for kroppslig læring i undervisningen. Men det kan likevel oppleves som en utydelig definisjon som er åpen for tolkning, særlig når det kommer til begrepene *kroppsbevissthet* og *bevegelsesglede*. Disse kan for mange virke uklare, da heller ikke disse forklares eller utdypes ytterligere. Den siste setningen sitert fra Kunnskapsdepartementet (2019) viser til at kroppslig læring handler om at kroppens involvering er avgjørende i læringsprosessen. Selv om allsidig motorisk læring er noe av det kroppslig læring handler om, er det med hensyn til kroppsbevissthet og bevegelsesglede ikke bare kroppens rolle i seg selv som er sentral innen kroppslig læring. Den uklare måten Kunnskapsdepartementet (2019) presenterer og kaster lys over begrepet kroppslig læring kan gjøre det utfordrende for læreren å forstå kroppslig læring som begrep, men også føre til mange ulike oppfatninger (Birch et al., 2019, s. 22; Østern & Bjerke, 2021, s. 20). I den forbindelse har artikkelen til Standal (2019) sin relevans.

Hensikten med Standal (2019) sin artikkel er å avklare hva som ligger i begrepet kroppslig læring, og presenterer i den forbindelse to vesentlige sider ved kroppslig læring: Den første er at handlinger, aktiviteter og praksiser uttrykt gjennom kroppen i bevegelse er kunnskapsobjektene for kroppslig læring, og den andre siden er viktigheten av subjektive meninger knyttet til bevegelsesaktiviteten (s. 58). Den første siden har en sammenheng med kroppen som objekt, og handler ifølge Standal (2019) om at kroppen er et mekanisk objekt som utfører ulik fysisk aktivitet, men også at kroppen er et objekt for læring av bevegelse som krever refleksjon for å gjøre de bevegelsene den skal (s. 58). Kroppen som subjekt kan knyttes til den andre vesentlige siden Standal (2019) presenterer, hvor det innen kroppslig læring alltid er et subjekt involvert i den fysiske aktiviteten, altså den individuelle erfaringen og meningsdanningen som blir gjort (s. 59).

Den nye læreplanen i kroppsøving har vært gyldig og i bruk siden høsten 2020, og parallelt med innføring av fagfornyelsen gjennomfører Utdanningsdirektoratet (2021a) evaluering av fagfornyelsen over en periode som strekker seg over fem år. En av rapportene undersøker hvordan lærere arbeider med implementeringen av fagfornyelsen, der kjerneelementene blir trukket frem som begrep (Burner et al., 2022). Ett av punktene i deres konklusjon dreier

seg om rollen kjerneelementene har når det gjelder hvordan lærere snakker om og praktiserer fagene (Burner et al., 2022, s. 58). Dette funnet indikerer at kjerneelementene ikke spiller en spesiell rolle når det kommer til arbeidet med fagfornyelsen (Burner et al., 2022, s. 58-59). Selv om denne rapporten ikke spesifikt tar for seg kroppsøvningsfaget, er det likevel verdt å nevne at det kan trekkes linjer til kroppsøvningsfaget, siden flere av de deltakende informantene underviser i kroppsøvningsfaget. I tillegg kan det også legges til at dersom kjerneelementene i de aktuelle fagene rapporten tar for seg, som er store og viktige fag, ikke spiller en viktig rolle når det kommer til læreplanarbeid, kan det tyde på at det heller i kroppsøvningsfaget ikke spiller en viktig rolle, siden faget lenge har vært et nedprioritert fag. Det viser seg også gjennom Brattenborg et al. (2021) at lærere ikke er bevisste på hvilke endringer læreplanen har og hva de burde føre til, som for eksempel når det kommer til å endre tilnærming til forståelsen av faget (s. 77). Istedenfor å tolke endringene i faget og danne seg en forståelse av det, gjør heller lærere endringer som går på undervisningens innhold (Brattenborg et al., 2021, s. 77).

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet har som hensikt å gi en oversikt over de sentrale teoretiske perspektivene og begrepene som er relevante for å forstå, og belyse problemstillingen i denne studien. Først vil det redegjøres for innholdet i fagfornyelsen, hvor de sentrale og relevante endringene den brakte med seg vil vektlegges. Videre vil Goodlads læreplanteori samt viktige faktorer ved læreplanarbeid legges frem. Til slutt i dette avsnittet vil Goodlads fem læreplannivåer presenteres, for å bidra til økt forståelse av lærernes operasjonalisering av læreplanen i kroppsøving, samt begrepet *kroppslig læring*. Det siste avsnittet vil ta for seg det omfattende begrepet kroppslig læring, hvor blant annet ulike perspektiver på kropp presenteres, og hvilken sammenheng de ulike perspektivene vil ha i forbindelse med operasjonalisering og implementering av kroppslig læring i undervisningen. Avslutningsvis i dette avsnittet Merleau-Pontys kroppsfenomenologi bidra til å berike forståelsen over hva kroppslig læring kan være.

2.1 Kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen

Fagfornyelsen har medført en rekke endringer, og i kroppsøvfingsfaget er kjerneelementene den største endringen. I tillegg har dybdelæringsbegrepet blitt revidert, og fått større plass. Dette avsnittet vil derfor ha fokus på å gjøre rede for disse endringene. Først vil kjerneelementenes hensikt belyses, etterfulgt av en beskrivelse av hva kjerneelementene i kroppsøving handler om. Videre vil dybdelæring være i fokus. Denne delen tar for seg hvordan dybdelæringsbegrepet presenteres i læreplanverket, hva det innebærer, og hvordan det kan brukes i kroppsøvfingssammenheng.

2.1.1 Kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring»

Kjerneelementene er nytt i læreplanen, og skal ifølge Burner et al. (2022) tydeliggjøre fagets egenart og hva faget essensielt handler om (s. 2). Kjerneelementene er uttrykt gjennom sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Burner et al., 2022, s. 2). Salvesen et al. (2022) forklarer at formålet var å forenkle reduseringen av

antall kompetansemål, samt gi retningslinjer for valg av innhold i de aktuelle fagene (s. 2). Det er stor variasjon i hvor mange kjerneelementer de ulike skolefagene har – noen har få, mens andre har mange. Kroppsøvingfaget har som nevnt tidligere tre kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det første kjerneelementet som er omtalt i læreplanen i kroppsøving er *bevegelse og kroppslig læring*. I læreplanen beskrives det slik:

Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbylde, og reflekterer kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette kjerneelementet handler om at elevene, ut fra egne forutsetninger og interesser, skal være i bevegelse for å oppnå motorisk læring og bevegelsesglede. Det er også sentralt å utforske og reflektere over egen kropp, trening og helse som er viktig for kroppsbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kunnskapsdepartementet (2019) beskriver *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, som fremhever viktigheten av å delta, medvirke og samarbeide i ulike bevegelsesaktiviteter. Dette innebærer å håndtere utfordringer, løse oppgaver, anerkjenne ulikheter og inkludere alle. *Uteaktiviteter og naturferdsel* omhandler friluftsliv. Det å ta i bruk og utforske naturen, samt nærområdet året rundt på en trygg og bærekraftig måte er sentralt i dette kjerneelementet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse tre kjerneelementene representerer det Utdanningsdirektoratet (2022a) forklarer som det *viktigste* elevene skal lære i kroppsøving for å kunne *mestre og bruke* faget, og at de er utviklet for å kunne se *sammenhenger og progresjon* i faget. Det er også verdt å nevne at kjerneelementene er like gjennom hele skoleløpet, og hensikten med å dette er ifølge Brattenborg et al. (2021) å oppnå progresjon i fagets ulike tema og aktiviteter gjennom skoleløpet (s. 67). Flere av begrepene som er nevnt i dette kapitlet når det gjelder å belyse kjerneelementenes hensikt har en tydelig sammenheng med begrepet dybdelæring, som også har fått en tydelig og viktig plass i læreplanen etter fagfornyelsen.

2.1.2 Dybdelæring

En evaluering av den tidligere læreplanen, LK06, viste at den la for mye vekt på overflatelæring, og som et resultat av dette ble dybdelæring et nytt og viktig prinsipp lagt til grunn i LK20 (Imsen, 2020, s. 353). I læreplanverkets overordnede del under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, omtales dybdelæring slik:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Dette viser at elevene skal tilegne seg kunnskap i den grad at de kan se sammenhenger, og ut ifra det bruke det i både kjente og ukjente situasjoner. Denne forståelsen argumenterer Birch et al. (2019) for at har nær tilknytning til kompetansebegrepet, som også defineres under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i den overordnede delen (s. 15).

Kompetansebegrepet, slik det er definert i læreplanverket, refererer til elevenes evne til å anvende kunnskap fra en faglig kontekst til en annen, samt refleksjon og kritisk tenkning, som viser at kompetansebegrepet kan ses i lys av dybdelæringsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring er et sentralt og vesentlig prinsipp å basere undervisningen på, og kan legges til rette for gjennom å gi elevene kompetanse i faget. Som nevnt tidligere representerer kjerneelementene det viktigste elevene skal lære for å kunne mestre og å anvende faget, og det å utvikle forståelse av innhold, og å kunne se sammenhenger i faget er også noe kjerneelementene skal bidra med (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2022a). At elevene skal få en forståelse av det de lærer, kunne se sammenhenger, men også at det legges til rette for progresjon i faget er eksempler som viser at kjerneelementene har en tilknytning til dybdelæringsbegrepet. For å legge til rette for dybdelæring i kroppsøvingsfaget mener

derfor Birch et al. (2019) at kjerneelementene kan være et utgangspunkt (s. 17). Dersom elevene lærer grunnleggende bevegelser, som for eksempel kast, kan det i lys av dybdelæringsprinsippet legges til rette for at elevene kan bruke det i andre sammenhenger. For å eksemplifisere kan elevene ha fått en forståelse for kasteteknikken i ulike sammenhenger, slik at de videre mestrer andre bevegelsesaktiviteter hvor kast er sentralt.

Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet handler dybdelæring om blant annet refleksjon, og ettersom Burner et al. (2022) forklarer at kjerneelementene omhandler det fagets dypest sett handler om, kan undervisningen ha fokus på begreper relatert til kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*. Dette kan for eksempel være begreper som *bevegelsesglede* og *kroppsbekvissthet*, for å nevne noen. Kroppsøvlingslæreren kan legge til rette for at elevene oppnår bevegelsesglede ved at de lærer å merke, kjenne igjen og sette ord på erfaringer av glede (Standal, 2019, s. 59). På denne måten stimuleres det til dybdelæring gjennom å lære elevene å like å være i aktivitet og bevegelse, som i tillegg til å være en del av kjerneelementene, også er en del av formålet med kroppsøvlingsfaget. Eksemplifiseringen viser at innholdet kan legge føringer for hvordan det legges til rette for dybdelæring i undervisningen, men det kan også gjøres gjennom ulike undervisningspraksiser. I lys av dette refererer Aasland et al. (2020) til temabasert undervisning (s. 38).

Temabasert undervisning i kroppsøving innebærer å planlegge undervisningen etter ulike tema over tid, hvor elevene skal få mulighet til å utforske, reflektere og erfare (s. 38). Dette gir elevene mulighetene til å gå mer i dybden av de ulike temaene, men det legger også til rette for å oppnå progresjon, som igjen kan bidra til dybdelæring. Dagens kroppsøvlingsfag er mindre idrettsrettet, og er i større grad rettet mot å utforske mangfoldet av bevegelsesaktivitetene læreplanen har (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194; Aasland, 2020, s. 37). Disse bevegelsesaktivitetene skal benyttes ut fra blant annet fagets relevans, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene, der kompetansemålene og undervisningen bør ses i sammenheng med, men også kobles til de nevnte delene av læreplanen i kroppsøving (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194). Hordvik & Aaring (2021) hevder at det derfor er mulig å se på dagens kroppsøvlingsfag som mer temabasert, sammenlignet med å konsentrere seg om spesifikke bevegelsesaktiviteter. Dette viser at kjerneelementene kan være utgangspunkt for temabasert undervisning, gjennom å fokusere på eksempelvis

samarbeid, respekt eller kritisk tenkning omkring kroppsidealiser (Hordvik & Aaring, 2021, s. 205). Dette kan være kjent for mange kroppsøvingslærere allerede, mens for andre krever det evne til endrings- og utviklingskompetanse for å implementere en slik undervisningspraksis (Brattenborg et al. 2021, s. 64). Lærerens kompetanse er viktig for å nyttiggjøre seg av økt handlingsrom og desentralisert innflytelse, særlig i forbindelse med lokalt læreplanarbeid hvor den nasjonale læreplanen skal utforskes og teoretiseres på lokalt nivå (Andreassen, 2016, s. 41; Hordvik & Aaring, 2021; s. 64).

2.2 Læreplanteori

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter LK20, og i den sammenheng vil det presenteres læreplanteori som er relevant i forbindelse med læreplanarbeid. Dette kan gi en utvidet forståelse av læreres oppfattelse og tolkning i forbindelse med operasjonalisering og implementering av LK20. Innledningsvis vil Gundem (2004) sin presentasjon av Goodlad (1979) sine læreplanvirkeligheter legges frem, hvor de ulike beslutningsnivåene også inkluderes. Deretter vil Goodlads (1979) sine fem læreplannivåer gjøres rede for. Til slutt vil viktige faktorer ved læreplanarbeid være i fokus.

2.2.1 Ulike læreplanvirkeligheter

I forbindelse med læreplanavgjørelser er det ulike beslutningsnivåer, og forholdene mellom dem omfatter avgjørelsesprosesser i henhold til læreplanen (Gundem, 2004, s. 129). Ifølge Gundem (2004) er det viktig å merke seg at beslutninger på noen av nivåene er mer sentrale enn andre, særlig når det gjelder iverksetting og realisering av læreplanen (s. 129). De fire beslutningsnivåene til Goodlad (1979) presenterer Gundem (2004) som: det samfunnsmessige nivået, det institusjonelle nivået, undervisningsnivået og det personlige nivået (Gundem, 2004, s. 129). Når det kommer til *det samfunnsmessige nivået* handler det om de avgjørelsene som blir tatt av myndighetene, som for eksempel på fylkeskommunalt nivå eller kommunalt nivå. Neste nivå er *det institusjonelle nivået* hvor den enkelte skole har foretatt tolkninger av den formelle læreplan og tilpasser den etter deres lokale forhold (Gundem, 2004, s. 130). Videre presenterer Gundem (2004) *undervisningsnivået*, som

handler om at den enkelte lærer har tolket læreplanen og tatt beslutninger for sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Det siste nivået er *det individuelle nivået*, som handler om de beslutningene elevene tar knyttet til det skolen tilbyr, som også er avgjørende for videre læring og utbytte (Gundem, 2004, s. 130).

Den amerikanske læreplanforskeren og teoretikeren John Goodlad har utarbeidet teorier og modeller med hensikt om å utvikle skoler og lærerutdanninger. Gundem (2004) belyser Goodlad (1979) sin tanke om at læreplanvirkeligheten spenner seg over et stort felt, og at det derfor opereres med tre sider av læreplanen: *den substansielle siden, den sosiopolitiske siden og den teknisk-profesjonelle siden* (s. 127). Alle de overnevnte beslutningsnivåene gjelder disse tre nivåene, og de kan ifølge Gundem (2004) bidra til en utvidet forståelse av problemer som kan oppstå under utvikling, iverksetting og realisering av læreplaner (s. 128).

Den substansielle siden ved læreplanen, er læreplanens *hva*, og handler om de retningslinjene som legger grunnlag for hva som skjer i skolen, altså læreplanens innhold (Imsen, 2020, s. 279). Dette kan være i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler (Gundem, 2004, s. 127). Denne siden ved læreplanen er i følge Gundem (2004) en gjenstand for påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer, som for eksempel på institusjonsnivå og undervisningsnivå. I tillegg er det denne siden av læreplanen hvor Goodlads (1979) fem læreplannivåer kommer frem (s. 130). De fem nivåene er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen, og blir gjort rede for i kapittel 2.2.2.

Den sosiopolitiske siden, er læreplanens *hvorfor*, og har sammenheng med de samfunnsmessige interessene, og de begrunnelsene som gjøres for skolens innhold basert på læreplanen og implementeringen av innholdet (Gundem, 2004, s. 128; Imsen, 2020, s. 279). Dette handler om å kunne begrunne de avgjørelsene som er tatt med hensyn til læringsmål, lærestoff, arbeidsmåter, men også hensikten med endringer knyttet til læreplanutvikling (Gundem, 2004, s. 128).

Den tredje siden ved læreplanen er *den teknisk-profesjonelle siden*, og handler om de menneskelige og materielle mulighetene og ressursene som legges til grunn for

læreplanarbeidet (Gundem, 2004, s. 128). Dette kan være rammefaktorer hvor lærere får veiledning om læreplanen, lærerrollen, og lærerutdanning og videreutdanning av skoleledere (Gundem, 2004, s. 128; Imsen, 2020, s. 279).

Disse tre sidene ved læreplanen er ifølge Gundem (2004) delt inn i tre deler med hensyn til analyseformål (s. 128). I praksis kan de ikke lett skilles fra hverandre da de i mange situasjoner, eksempelvis læreplansspørsmål, er gjensidig avhengige av hverandre (Gundem, 2004, s. 128).

2.2.2 Goodlads fem læreplannivåer

Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat, som kan være et godt grunnlag for læreplanforståelse. For å forstå hvordan kroppsøvingslærere tolker og forholder seg til LK20, vil det derfor være hensiktsmessig å se nærmere på Goodlads (1979) begrepssystem om de fem læreplannivåene. Dette systemet kan gi en dypere forståelse av læreplanen, fra intensjonen bak den til hva som faktisk skjer i undervisningssituasjonene og de erfaringene som oppstår.

Det første læreplannivået er *den ideologiske læreplanen*. For å utforme en læreplan, vil det i forkant være en prosess der ideer blir fremmet og diskutert (Berg, 2021, s. 94). I denne prosessen er blant annet forskningsbasert kunnskap, men også sosiopolitiske faktorer med på å påvirke utformingen av læreplanverket (Berg, 2021, s. 94; Imsen, 2020, s. 294). Når prosessen er ferdig, utarbeides et formelt læreplandokument.

Det neste nivået er *den formelle læreplanen*, som er den offentlige og vedtatte læreplanen på nasjonalt nivå (Imsen, 2020, s. 295). Dette læreplandokumentet er med på å lage en ramme for både skolen og lærerens arbeid, da den er juridisk forpliktende og legger grunnlag for hvordan skolen og lærerne skal arbeide (Berg, 2021, s. 95). Læreplanverket inneholder ifølge Goodlad (1979) samfunnsmessige interesser, og kan gjenspeile for eksempel verdier og holdninger som er ønskelig at elevene skal tilegne seg (s. 61).

Den oppfattede læreplanen handler om hvordan lærere oppfatter og tolker den formelle læreplanen (Berg, 2021, s. 95; Imsen, 2020, s. 295). Imsen (2020) hevder at norske læreplaner har betydelig tolkningsrom, som kan føre til at ulike skoler og lærere har variert oppfattelse av læreplanen (s. 295). På skolenivå vil den varierte oppfattelsen gjerne uttrykkes gjennom de lokale planene som er utarbeidet, mens på lærernivå vil de ulike oppfattelsene av læreplanens innhold påvirkes av blant annet tradisjoner, ulike erfaringer og kunnskaper, men også samfunnsmessige forhold (Berg, 2021, s. 96). I tillegg består læreplanen av generelle, vide og vage formuleringer (Imsen, 2020, s. 307). Sett i lys av kroppsøvingsfaget, og som tidligere nevnt, kommer ikke kroppslig læring hverken med en definisjon eller retningslinjer for undervisningspraksisen (Standal, 2019, s. 57). Det er i slike tilfeller det kan føre til ulik oppfattelse av hvordan læreplanen skal brukes, men som nevnt tidligere, er et felles læreplanspråk en viktig faktor for profesjonsfellesskapet.

Det fjerde nivået er *den gjennomførte læreplanen*, og innebærer det som skjer i klasserommet med lærerens oppfattelse av læreplanen som grunnlag (Berg, 2021, s. 96). Lærerens forståelse og oppfattelse av læreplanverket gjenspeiler den gjennomførte læreplanen, men på samme tid vil læreforutsetninger, tilgjengeligheten av undervisningsutstyr, bygninger og natur/omgivelser spille en rolle (Berg, 2021, s. 96). Både kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, og det ene kompetansemålet i kroppsøvingsfaget omhandler at elevene skal «forstå kroppslige ulikheter mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom undervisningen har utgangspunkt i dette kjerneelementet og kompetansemålet, samt bevegelsesaktiviteter som er i tråd med dette, vil det være variasjon i hvordan kroppsøvingstimen faktisk blir. Hvordan kroppsøvingslæreren oppfatter dette kjerneelementet og kompetansemålet, eller hvilket syn denne læreren har på kropp, og hvordan læreren formidler dette videre til elevene kan påvirke den erfaringen og kompetansen de sitter igjen med i etterkant. I tillegg vil undervisningsutstyret påvirke hvordan undervisningen blir, da noen skoler har rikelig med utstyr, mens andre skoler har mindre. Dette kan være utstyr bidrar til å tilpasse bevegelsesaktivitetene etter nivå, som for noen elever kan bidra til trygghet og mestring.

Det siste nivået er *den erfarte læreplanen*, og er i hovedsak rettet mot hvordan den enkelte elev erfarer og opplever undervisningen, og hva de lærer (Imsen, 2020, s. 296). I forbindelse med den erfarte læreplanen trekkes den skjulte læreplanen frem, da elevene kan lære mer om andre ting enn det læreplandokumentet beskriver (Berg, 2021, s. 96; Imsen, 2020, s. 296). Imsen (2020) hevder at dette innebærer de utilsiktede erfaringene, altså det som ikke var planlagt (s. 296). Dette kan for eksempel være disiplin, holdninger, verdier samt de handlingsmønstrene som læreren indirekte formidler (Imsen, 2020, s. 296). Dersom læreren har god kompetanse om hva kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* handler om, kan læreren bevisst legge til rette for at eleven sin individuelle erfaring er en del av læringsprosessen (Standal, 2019, s. 59). Dette kan gjøres gjennom at elevene får reflektere over, og dele sine erfaringer for å stimulere til bevegelsesglede. Standal (2019) påpeker at bevegelsesglede er et godt eksempel på kroppslig læring som omfatter subjektiv meningsdanning, siden glede er en erfaring elevene kan ha med å være i aktivitet dersom de lærer å finne den (s. 59). Gjennom bevegelsesaktiviteter kan elevene lære seg å merke, kjenne igjen, og sette ord på erfaringer av glede (Standal, 2019, s. 59). Dette spiller en viktig rolle for hva den enkelte elev erfarer, opplever og lærer av undervisningen, som er en viktig for elevenes kroppslige læring.

2.2.3 Læreplanarbeid

Endringene i fagfornyelsen er omfattende, og for at lærerne skal forstå det nye læreplanverket og videre kunne implementere den, krever det tilsvarende mye arbeid. Her spiller skoleledelsen en viktig rolle, gjennom å legge til rette for implementering av fagfornyelsen, men også å være støttende ovenfor lærerne (Burner, 2022, s. 58). Brattenborg et al. (2021) mener også at skoleledelsens holdninger, endringsvillighet og endringskompetanse spiller en avgjørende rolle i læreplanarbeidet (s. 63). I forbindelse med dette arbeidet, kan det tyde på at de teoribaserte fagene, og de tverrfaglige temaene blir mest prioritert, men for å skape fremtidens kroppsøvfingsfag er det viktig å gi lærere og skoler god tid til å iverksette endringene (Brattenborg et al, 2021, s. 82; Standal, 2019, s. 60). For begrepet *tid* går hånd i hånd med læreplanarbeid. Behovet for god tid til slikt omstillingsarbeid er et gjennomgående funn også Ottesen et al. (2021) gjorde i forbindelse med evalueringen av fagfornyelsen (s. 90). Et eksempel på dette er at LK20 inneholder flere

nye begreper som lærerne skal tolke og forstå. I forbindelse med arbeid med nye begreper, eksempelvis kroppslig læring, fremhever Ottesen et al. (2021) at tid er avgjørende da det er en krevende prosess (s. 73). Krevende arbeid, krever også tid, og det viser seg derfor at lærerne bør få god tid, og at det er viktig med henblikk på implementering av ny læreplan. Det kan også være verdt å nevne at fagfornyelsen ble innført midt under Covid19-pandemien. I kjølvannet av dette anfører Utdanningsdirektoratet (2022a) at den har satt begrensninger for samarbeid i profesjonsfellesskapet. Dette er også et aspekt som er gjennomgående i Burner et al. (2022) sin rapport. Funnene i denne studien viser at Covid19-pandemien har påvirket arbeidet med fagfornyelsen i negativ forstand, og har bidratt til begrensninger og forsinkelser (Burner et al., 2022, s. 12-13). Den blir eksempelvis omtalt av lærere som et *hinder* (Burner et al., 2022, s. 31). Dette funnet indikerer at Covid19-pandemien kan for mange lærere og skoler ha påvirket implementeringen av det nye læreplanverket, i den grad at det har ført til utfordringer og begrensninger knyttet til oppfattelse og operasjonalisering.

Selv om ledelsen spiller en viktig rolle under læreplanarbeidet, har også den enkelte lærer et ansvar. Læreryrket er en profesjon, som innebærer å kunne videreutvikle den faglige, pedagogiske og relasjonelle kompetansen både individuelt og i et kollegialt samarbeid (Sæle & Hallås, 2020, s. 193). Kroppsøvlingslæreren må være åpen og nysgjerrig ovenfor forskning og teori, men også ha respekt for de utfordringene og kompleksitetene som yrket består av (Sæle & Hallås, 2020, s. 193). En av disse utfordringene kan for eksempel være fagfornyelsen. I så måte presenteres profesjonalitet ovenfra og innenfra, og handler om å tilstrebe en profesjonell standard til tross for endringer i lærerprofesjonen som er gjort av myndighetene eller arbeidsgiver, men også at lærere på et individuelt nivå beholder profesjonaliteten på faglig og autonomt grunnlag (Dahl et al., 2016, sitert i Sæle & Hallås, 2020, s. 193). Innen læreplanutvikling forklarer Engelsen (2012) at lærerens oppgave er å operasjonalisere læreplanen gjennom å tilpasse den etter elevforutsetninger og andre viktige rammefaktorer som må tas hensyn til (s. 40). Skolene skal utarbeide egne lokale læreplaner som utdyper og spesifiserer de nasjonale planene (Imsen, 2020, s. 278).

Når det kommer til læreplanutvikling, presenterer Engelsen (2012) fire punkter som læreplanteorien kan bidra med under læreplanarbeid (s. 42). Det *første* punktet Engelsen (2012) presenterer er begreper og kategorier å tenke i og kommunisere med (s. 43). Et viktig

poeng å ta med seg videre er at lærerne bør ha en *felles terminologi*, eller et *felles læreplanspråk*, som er en forutsetning for et godt samarbeid (Engelsen, 2012, s. 43). Gjennom at kollegiet sammen bruker tid på å analysere begreper, vil det dannes en felles forståelse for begrepene, som gjør kommunikasjonen mellom dem er overensstemmende, som er en viktig faktor i et samarbeid. Det *andre* punktet går på ulike redskaper og modeller som en arbeidet ut fra under operasjonalisering og implementering av læreplanen, og påvirkes av lærernes verdioppfatninger og pedagogiske grunnsyn (Engelsen, 2012, s. 43). Synspunkter på utforming av læreplaner er Engelsens (2012) *tredje* punkt, og refererer til at det kan oppstå konflikter knyttet til læreplanens innhold, grunnet uenigheter og motsetninger mellom ulike interessegrupperinger (s. 50). Det *fjerde* og siste punktet er måter å arbeide på, som også avspeiler at lærernes pedagogiske verdioppfatninger vil påvirke det felles samarbeidet knyttet til læreplanarbeid (Engelsen, 2012, s. 56). Disse fire punktene er en del av utviklingen som skjer i et profesjonsfellesskap. Den profesjonelle utviklingen sett i lys av Engelsen (2012) sine fire punkter kommer frem gjennom at det legges til rette for at kollegiet samarbeider om å reflektere og diskutere omkring kroppsøvingfaget, ved å kommunisere gjennom fagspråk, reflektere over begreper, læringsmål og egen praksis (Sæle & Hallås, 2020, s. 194).

2.3 Kroppslig læring

Som nevnt innledningsvis i denne studien er kroppsøvingfaget et allmenndannende fag, som skal legge til rette for at elevene skal lære både *om* og *med* kroppen, som alltid har vært en kjerne i faget (Standal, 2019, s. 59; Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Danning er derfor en viktig del av kroppsøvingfaget, og noen av dannelsespedagogen Wolfgang Klafki sine begreper og definisjoner innen dannelsesteoretiske perspektiv vil derfor belyses. Det sentrale innen allmenndannelse er ifølge Klafki (2001) at elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer innenfor et allsidig felt gjennom viktige faglige elementer som bør representeres i skolen (Klafki, 2001, sitert i Engebretsen, 2021, s. 129). Disse faglige elementene er ulike former for lek og spill, kroppslig bevegelse og idrett (Klafki, 2001, sitert i Engebretsen, 2021, s. 129). Det dannelsesperspektivet læreren har på undervisning er nyttig i relasjon til lærerens refleksjon over hva elevene skal lære i faget, og handler om det verdigrunlaget læreren reflekterer ut

fra (Engebretsen, 2021, s. 123). Når det kommer til kroppsøvingfaget brukes begrepet *kroppslig dannelse* for å beskrive dannelsesprosessen (Engebretsen, 2021, s. 128). Kroppslig dannelse handler om å tilegne seg allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter (Engebretsen, 2021, s. 129). I tillegg til dette fremhever Engebretsen (2021) at Klafki (2001) betoner at det også handler om lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp (Klafki, 2001, sitert i Engebretsen, 2021, s. 129). Det å tilegne seg motorisk kompetanse, og øve på ferdigheter er ikke nytt innenfor kroppsøvingfaget, men kroppslig læring forutsetter at elevene skal legge merke til og uttrykke erfaringene de gjør seg gjennom å delta og lære i bevegelse (Standal, 2019, s. 56-57). Dette viser den viktige rollen dannelse har i kroppsøvingfaget, og særlig hvor klar sammenheng det har med kroppslig læring.

2.3.1 Perspektiver på kropp

Elevers opplevelse av hvem de er, hvordan de erfarer kroppen sin og det de har å forstå seg selv og sine erfaringer med, er formet av kulturen og omgivelsene rundt dem (Moen & Rugseth, 2018, 158-159). Dette viser at kroppsøvingslæreren har et viktig ansvar knyttet til hvordan elevers syn på egen kropp utvikler seg. Lærerens eget syn på kropp spiller i denne sammenhengen en viktig betydning, da det er med på å påvirke hvordan læreplanen oppfattes, og dermed hvordan undervisningen tilpasses for hvordan kropp presenteres for elevene, og hvordan de selv erfarer, tenker, bruker og forstår kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Både lærere og elever har ulik kunnskap om kropp og det kroppslige, og bærer ifølge Moen & Rugseth (2018) preg av en rekke ulike diskurser, eller forståelser, språklig uttrykk, tankegang og handlemåter som aktivt påvirker hvordan det kommer til uttrykk i undervisningen (s. 163). Dersom elever eller lærere har en forståelse av kropp som noe fysisk og trenbart, kan det påvirke hvilke kropper som blir ansett som «akseptable» og «viktige» i faget (Moen & Rugseth, 2018, s. 163-164). Dette eksemplifiserer Moen & Rugseth (2018) som blant annet bestemte forståelser av kroppens kjønn eller utseende, eller kategorisering av kroppen som sunn eller usunn, basert på kroppsvekt (Moen & Rugseth, 2018, s.164). Dette viser at lærerens kunnskap om perspektiver på kropp er viktig for undervisningen, særlig når det kommer til synet elevene har på egen og andre sin kropp.

Amundsen et al. (2021) presenterer tre perspektiver på kropp, og hevder at disse bør tas høyde for i undervisningen for at den skal være i tråd med læreplanens mål om kroppslig læring. Disse tre perspektivene er *kroppen som objekt*, *kroppen som subjekt* og *den samfunnsskapte kroppen* (Amundsen et al., 2021). Kroppen som objekt har vært det rådende perspektivet i faget og handler om det tradisjonelle synet på kroppen som et trenbart objekt, altså å *ha* en kropp (Amundsen et al., 2021; Sæle & Hallås, 2020, s. 69). Dette er ifølge Standal (2019) en snever definisjon av kroppen som objekt, og at det i forbindelse med kroppslig læring alltid er et subjekt involvert (s. 59). Derfor kan man også se på kroppen som et objekt for læring av bevegelse, som vil si at elevene må gjøre kroppen til en gjenstand for refleksjon gjennom å tenke over hvordan bein og armer skal beveges i forhold til hverandre i ulike bevegelsesaktiviteter (s. 58). *Kroppen som subjekt* handler om å være kropp, der fokuset er på følelsene elevene har knyttet til det å være i bevegelse, og at dette er en del av læringsprosessen til elevene (Amundsen et al., 2021; Standal, 2019, s. 59; Sæle & Hallås, 2020, s. 670). Bevegelsesglede og kroppsbevissthet er sentrale begreper innen kroppslig læring, og har en sammenheng med det å være en kropp. Elevene kan erfare glede gjennom aktivitet ved å lære å merke, kjenne igjen og sette ord på disse erfaringene for å oppnå bevegelsesglede (Standal, 2019, s. 59). Fagets relevans i læreplanen beskriver at bevegelsesglede er en hovedmålsetting i faget, og blir også nevnt i forbindelse med hva kroppslig læring handler om (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppslig læring handler om at elevene skal reflektere og uttrykke erfaringer av bevegelsesaktiviteter (Standal, 2019, s. 56). Dette gjelder også glede. Elevene må lære seg å gjøre erfaringer, som glede, i forbindelse med bevegelsesaktiviteter (Standal, 2019, s. 59). Elevenes følelser knyttet til det å være i aktivitet er derfor et viktig element innen kroppslig læring, og for at elevene skal oppnå bevegelsesglede må de også utvikle kroppsbevissthet. Dette gjør elevene gjennom å prøve nye bevegelsesmuligheter gjentatte ganger i samhandling med omgivelsene, utstyret og andre personer (Osnes, 2021, s. 92). Kroppsøving er lagt opp slik at elevene skal ha gode følelser knyttet til faget, og for å utvikle gode følelser må elevene gjennom en dannelsesprosess lære seg å legge merke til, og reflektere over de erfaringene de gjør gjennom bevegelse (Standal, 2019, s. 59). Dersom elevene opplever å gjøre seg negative erfaringer, vil det med hensyn til å gi rom for kroppslig læring og stimulering av bevegelsesglede være relevant å reflektere over hvorfor disse følelsene oppsto og hva som kan gjøres annerledes (Standal, 2019, s. 59). På denne måten blir elevene kjent med egen

kropp, mulighetene den har i det en bevegelse skal utføres, og å kunne beherske den i ulike miljøer (Osnes, 2021, s. 92). Videre eksemplifiserer Osnes (2021) med at når barnet har utviklet god kroppsbevissthet er ikke alle bevegelsene like kalkulerte, og da slipper elevene for eksempel å tenke over hvordan de skal krype gjennom en leketunell, eller å gå gjennom en lav dør (s. 92). Kroppsbevissthet handler om å bli kjent med det fysiske-motoriske ved kroppen, men det er ikke bare denne måten elevene skal kjenne kroppen sin på. Det handler også om hvordan de opplever sin egen kropp rent utseendemessig (Osnes, 2021, s. 92). At kroppsbevissthet også handler om hvordan elevene opplever kroppen sin utseendemessig tar oss videre til det tredje perspektivet, *den samfunnsskapt kroppen*, som handler om kroppen vi har blir påvirket av den verden vi lever i (Amundsen et al., 2021). I et samfunn er det kroppsidealiser som mennesker ønsker å identifisere seg med, og i kroppsøvfaget er det særlig viktig å ha fokus kroppspress, og snakke med elevene om hvorfor det er slik, hva vi blir utsatt for, og utsetter andre for, men også hvordan vi blir påvirket (Amundsen et al., 2021).

2.3.2 Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) bidro til å utvikle fenomenologien, en filosofisk retning som setter søkelys på menneskets subjektive opplevelse av verden. Hans forståelse handler om at menneskets oppfatning av verden er basert på kroppslig erfaring, og at sansene spiller en avgjørende rolle i forståelsen av verden. Merleau-Pontys verk *Kroppens fenomenologi* bidro til en vending innen den kroppslige fenomenologien og vitenskapsfilosofien, da den objektive og materielle forståelsen av kroppen gikk i retning mot å ha en alternativ forståelse av kroppen som fenomen – en levde kropp (Widerström, 2005, sitert i Lyngstad, 2013, s. 31). Den levde kroppen handler om at mennesket eksisterer i verden gjennom kropp og bevegelse, hvor erfaringene og opplevelsene vi gjør oss er grunnlaget for kroppens persepsjon gjennom gjensidig påvirkning med miljøet rundt oss (Osnes, 2021, s. 20). Dette handler blant annet om at dersom mennesket får muligheten til å sanse og bevege seg, lærer mennesket om seg selv og sine omgivelser, som igjen vil gjøre verden mer forståelig og meningsfull (Merleau-Ponty, 1994, sitert i Osnes, 2021, s. 20-21).

Merleau-Ponty sin tekning om at mennesket *er* sin kropp, står i motsetning til Descartes dualistiske forståelse om at mennesket *har* en kropp (Osnes, 2021, s. 19-20; Sæle & Hallås, 2020, s. 69-71). Den dualistiske forståelsen handler om å se på kroppen som adskilte størrelser, altså et splittet vesen med kropp og sinn, mens Merleau-Ponty var opptatt av forholdet mellom kropp og sinn og at mennesket tenker *med* og *gjennom* kroppen (Sæle & Hallås, 2020, s. 69-71). Merleau-Pontys kroppsfenomenologi kan ses i sammenheng med kroppslig læring, da den bygger på forholdet mellom kropp og sinn. Forholdet mellom kropp og sinn handler om at mennesket ikke *har* en kropp, men heller *er* sin kropp, og at kroppen er subjekt og objekt for vår bevissthet (Osnes, 2021, s. 21; Østern & Bjerke, 2021, s. 21). Denne kroppsfilosofien er med på å fremheve det Standal (2019) omtaler som det kroppsliggjorte forholdet mellom kunnskapsobjektet for kroppslig læring og elevenes subjektivitet (s. 58). I kroppsøvingssammenheng handler dette om at elevenes kropp ikke bare er et objekt som kan utføre ulike bevegelser, men den er en aktiv og integrert del av deres subjektive oppfatning, altså de følelsene, tankene og erfaringene elevene gjør seg. Kroppsøvingundervisningen kan dra nytte av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og kroppslig læring gjennom at elevene får mulighet til å utforske ulike bevegelser og aktiviteter, eksempelvis balanseøvelser, og dermed erfare hvordan kroppen fungerer, hvordan de ulike bevegelsene påvirker kroppen og hvordan armer og bein må bevege seg i forhold til hverandre. For å ivareta den kroppslige læringen vil det å legge til rette for at elevene får sette ord på erfaringene de gjør seg under ulike bevegelsesaktiviteter være sentralt. Ved å legge til rette for at elevenes refleksjoner tar utgangspunkt i det som skjer i undervisningen, vil det bidra til at refleksjonene blir «virkelighetsfunderte og meningsbærende» (Sæle & Hallås, 2020, s. 146).

3. Metode

I dette kapittelet vil de metodiske valgene, og den systematiske fremgangsmåten for studien redegjøres og begrunnes. Dette innebærer valg av forskningsdesign, metodiske overveielser, utvalg, datainnsamling og analyse av data. Det fremlegges også refleksjon rundt studiens kvalitet, derav reliabilitet, validitet samt studiens styrker og svakheter. Avslutningsvis presenteres de forskningsetiske retningslinjene knyttet til gjennomføringen av studien.

3.1 Forskningsdesign

Et viktig utgangspunkt ved valg av forskningsdesign er at det skal være *hensiktsmessig* for studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter læreplanen, og hvordan kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring kommer til uttrykk i kroppsøvingsundervisningen. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil det bli gjort en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Innen fenomenologi står menneskers opplevelser, meninger og erfaringer av et fenomen sentralt (Høgheim, 2020, s. 141; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Denne tilnærmingen er innenfor kvalitativ forskningsmetode, og har som formål å forstå et fenomen ut fra informantens sin virkelighet, basert på deres perspektiv og opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Hermeneutikk er det Sæle & Hallås (2020) betegner som *fortolkningslære*, og handler om at mennesker har ulike opplevelser og erfaringer, og ser verden fra ulike ståsted selv om vi forholder oss til den samme verden (s. 273). Den hermeneutiske tilnærmingen handler derfor om at forsker fortolker informantens meninger knyttet til livserfaringene deres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å samle inn dataene til denne studien, ble det valgt et kvalitativt forskningsintervju. Hensikten for denne tilnærmingen er at det er godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Det finnes ulike perspektiv på

datainnsamling, og ulike praktiske måter å gjennomføre intervju på. Med utgangspunkt i studiens hensikt og problemstilling, egner det perspektivet som Thagaard (2013) hevder representerer det konstruktivistiske ståstedet seg til denne studien (s. 95). Intervjuet består da av en sosial interaksjon mellom forsker og informant, hvor begge bidrar til den kunnskapen og de perspektivene som blir belyst (Thagaard, 2013, s. 95). For å samle inn data i denne studien ble det derfor naturlig å gjennomføre et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju er forskeren ute etter informantens beskrivelse av deres livsverden, men også informantens fortolkning av fenomenets mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette er også i tråd med studiens hermeneutisk fenomenologiske tilnærming. Denne strukturen bærer preg av fleksibilitet, da temaene for samtalen er bestemt på forhånd i en intervjuguide, men at det likevel er rom for endringer og tilpasninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Thagaard, 2013, s. 98). På denne måten blir det som Kvale & Brinkmann (2015) omtaler som profesjonelt intervju med formål, men også som en samtale i dagliglivet (s. 46). Underveis i intervjuet kan både informanten og forsker tar opp tema som ikke var planlagt i forkant, men som kan være verdifulle innspill og gjør at forsker må tilpasse spørsmålene deretter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Thagaard, 2013, s. 98). Denne strukturen legger til rette for å danne en forståelse for perspektivet til informanten, og gir rom for å følge opp verdifulle innspill fra informanten, til tross for at spørsmålene til intervjuet planlegges nøye på forhånd. Bakgrunnen for dette er at det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål til utdypning, samt informantene kan utdype svarene sine underveis, som er i tråd med ønsket mitt om å få frem deres subjektive oppfatninger.

3.3 Utvalg

I en kvalitativ studie er det som regel et lite utvalg, og utvalget bør være relevant for å kunne besvare problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 326-327; Thagaard, 2013, s. 54). Derfor er det i denne studien gjort et strategisk utvalg. Det innebærer å velge ut de informantene som har de beste forutsetningene for å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Utvalget i denne studien besto av fire kroppsøvlingslærere fra to barneskoler, med en fordeling på to på hver skole.

3.3.1 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Et viktig tema innenfor kvalitativ forskning er utvelgelsen av informanter (Dalen, 2011, s. 45). Utvalget bør være lite innen kvalitativ forskning da det er en tidkrevende prosess, men på samme tid skal datamaterialet fra intervjuet være av så god kvalitet at det kan tolkes og analyseres (Dalen, 2011, s. 45). Det ble lagt ned noen inklusjons- og eksklusjonskriterier i utvelgelsesprosessen av informanter. Etersom problemstillingen i denne studien tar for seg hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter og tolker læreplanen og dens begreper, ble det første inklusjonskriteriet at læreren må undervise i kroppsøvlingsfaget. Det var også ønskelig å få med både nyutdannede lærere, samt lærere med lang erfaring i kroppsøvlingsfaget. Bakgrunnen for dette er for å se på eventuelle forskjeller på lærernes utgangspunkt. Med dette menes kunnskap, kompetanse og undervisningspraksis. Utvalget besto av to lærere fra to ulike skoler. På denne måten vil man sikre seg forskjellige lokale læreplaner, og samtidig se på likheter og forskjeller på lærernes utgangspunkt både på tvers av skolene, men også på skolene.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Rekrutteringen av informanter startet etter at forsker sendte inn søknad om prosjektet til Sikt, og ble gjort gjennom forespørsel på e-post til rektor og skoleledere (vedlegg 2). Denne e-posten inneholdt i tillegg informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 3). Det ble sendt ut totalt 14 e-poster til rektorer og skoleledere ved ulike barneskoler i distriktet. Fem av skolelederne ga respons om at e-posten ble sendt videre til de aktuelle kroppsøvlingslærerne på deres skoler, hvorav totalt fem lærere meldte interesse. Én av disse lærerne meldte interesse fra én skole alene, mens de de fire andre respondentene var fordelt likt på to ulike skoler. Det ble i den sammenheng gjort en vurdering om å ha to skoler med to informanter fra hver. Rekrutteringsprosessen endte derfor med fire lærere, med to på én skole og to på en annen skole.

3.4 Datainnsamling

Ettersom at studien må godkjennes av sikt, ble det sendt inn meldeskjema for personopplysninger i forskning. Da denne ble godkjent av Sikt (vedlegg 1), kunne også datainnsamlingsprosessen starte.

3.4.1 Pilotintervju

Det ble gjennomført pilotintervju i forkant av studiens gjeldende intervjuer. Dette hevder Dalen (2011) at må gjøres minst én gang før hovedintervjuene (s. 30). Her kan forsker danne seg et inntrykk over hva som fungerte bra og hva som kan forbedres, med tanke på intervjuguiden, men også intervjurollen (Dalen, 2011, s. 30). Ifølge Dalen (2011) kan pilotintervju ofte føre til at det må bli gjort endringer i intervjuguiden (s. 31). Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer med formell kroppsøvingsutdanning, for å gjøre intervjuet mest mulig reelt. Det er også verdt å merke seg at ble gjennomført digitalt. Pilotintervjuet var en god erfaring og ga forsker mulighet til refleksjon, samt gjøre noen justeringer i intervjuguiden. Én erfaring som ble gjort var at det var for lite oppfølgingsspørsmål. Dersom det skulle oppstå situasjoner under datainnsamlingen der informanten hadde for lite utfyllende svar enn forespeilet, hadde forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mest mulig utbytte av intervjuene. En annen erfaring forsker gjorde seg under pilotintervjuet var at noen av spørsmålene var tungt formulert, og kunne være vanskelige å forstå. Etterarbeidet fra pilotintervjuet besto av å lage flere oppfølgingsspørsmål, og omformulere noen av spørsmålene. Som forsker har det vært betryggende å gjennomføre pilotintervju, da erfaringen om hva intervjurollen innebærer var betydningsfull. Resultatet av erfaringene som ble gjort under pilotintervjuet førte til at datainnsamlingsintervjuet ble mer som en samtale med flyt, kontra et intervju med spørsmål som følges slavisk.

3.4.2 Intervjuprosessen

Som nevnt tidligere er det totalt fire informanter i denne studien, med en fordeling på to på hver skole. For at den enkelte informant skal føle seg trygg, og har lyst å dele erfaringer og oppfatninger, er det viktig å skape en trygg atmosfære (Thagaard, 2013, s. 109). En av

faktorene Postholm & Jacobsen (2018) presenterer i den sammenhengen er at informantene selv får velge hvor intervjuet skulle foregå, som av naturlige grunner ble deres egen arbeidsplass (s. 132). En annen faktor er at lengden på intervjuet bør avtales på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). På forhånd ble det avtalt at intervjuene ville ta omtrent 30 minutter, men endte med å vare ca. 20 minutter. Innledningsvis i hvert intervju ble formål og bakgrunn for studien lest opp, etterfulgt av informasjon om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet, og til slutt signering av samtykkeerklæringen (vedlegg 3). Lydopptaket gjøres gjennom Nettskjema sin diktafonapp, som innhenter og lagrer lydopptak på en sikker måte (Universitetet i Stavanger, 2022). Dette sikrer at forsker kan fokusere mer på samtalen, men likevel har mulighet til å ta korte notater av ulike hendelser underveis, dette kan eksempelvis være kroppsspråk eller forskerens egne refleksjoner (Dalen, 2011, s. 56-57; Høgheim, 2020, s. 133).

Intervjuet var som nevnt tidligere semi-strukturert, og i forkant av intervjuene hadde derfor forsker utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4). Dalen (2011) hevder at intervjuguiden skal dekke de viktigste områdene og temaene som studien skal belyse (s. 26). Forsker har derfor utarbeidet intervjuguiden på grunnlag av teorien som er knyttet til problemstillingen. Siden den innledende fasen i intervjuet har betydning for intervjuets informasjonsverdi, har forsker prioritert en egen kategori til oppvarmings spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Denne kategorien inneholdt det Christoffersen & Johannessen (2012) definerer som *faktaspørsmål* og *introduksjonsspørsmål*, og har som formål å etablere en god relasjon til informantene samt informere om selve studien og intervjudeltakelsen (s. 80). Kategoriene i intervjuguiden ble derfor oppvarmings spørsmål, fagfornyelsen, planlegging av undervisning, kjerneelementer, kroppslig læring, og til slutt avslutning (vedlegg 4).

Intervjuene ble gjennomført som en samtale, der informantene snakket mest. Det varierte derfor fra intervju til intervju i hvilken rekkefølge de ulike temaene ble snakket om. Likevel var intervjuguiden til god hjelp underveis i intervjuene, og fungerte som et verktøy for å konsentrere seg om intervjuets formål, og for at forsker kunne forsikre seg om at samtalen hadde vært innom alle tema som skulle besvares. Spørsmålene i intervjuguiden var delt opp i kategorier. Hver kategori inneholdt noen hovedspørsmål, der noen av dem også hadde oppfølgings spørsmål. Dersom informanten ikke hadde et utfyllende svar på et av hovedspørsmålene, kunne oppfølgings spørsmålene bli stilt for å utdype svaret i større grad.

3.4.3 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene startet transkripsjonsprosessen. Transkripsjon oversetter talespråk til skriftspråk, der muntlig data gjøres om til skriftlig informasjon (Høgheim, 2020, s. 133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkribering fungerer som hjelp for forskeren for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og strukturert, og kan ses på som en start på analysearbeidet som skal gjøres (Høgheim, 2020, s. 133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Under transkriberingen ble det tatt utgangspunkt i lydopptak, notater, men også hukommelsen. Lydopptaket av forskeren og informanten sin samtale under intervjuet, vil i transkripsjonsprosessen bli abstrahert og fiksert til skriftlig materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Abstraksjonen i denne prosessen fører til tap av for eksempel kroppsspråk, intonasjon og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Forsker har i denne sammenheng valgt å ta bort tankeord, som «eh», med hensikt om å skape flyt i teksten, samt gjøre den lettere å lese og analysere. Notater fra intervjuet ble også brukt i transkripsjonsprosessen, men forskeren valgte bevisst å holde notering til et minimum. Dette for å unngå den distraherende effekten det kan ha, og heller fokusere på intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Forskerens hukommelse ble også tatt i bruk med forsiktighet under transkripsjonen. Den fysiske tilstedeværelsen og den sosiale atmosfæren er noe av det som kan bestå i forskerens hukommelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). For å unngå begrensningene hukommelsen kan medbringe i denne prosessen, ble transkripsjon av intervjuene gjort samme dag som intervjuet ble gjennomført, for å gjengi informantens uttalelser på en god og presis måte (Dalen, 2011, s. 58). Informantene har i etterkant av intervjuet blitt tilsendt intervjuetranskripsjonen slik at de er sikre på at de har blitt korrekt gjengitt, og for å komme med eventuelle tilbakemeldinger.

3.5 Metodiske overveielser

I denne studien er forskeren ute etter å få mer kunnskap om hvordan kroppslingslærere oppfatter og forstår læreplanen, og kjerneelementene. Dette innebærer i særlig grad forståelsen for det sentrale begrepet kroppslig læring, og hvordan det kommer til uttrykk i undervisningen. Dette tyder på at forskeren har en interesse for å forstå et fenomen ut fra

informantenes perspektiv og beskrivelse av sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenet i denne studien er *oppfattelse av kjerneelementet*. For å få mer kunnskap om dette, og å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, har studien som nevnt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen muliggjør å undersøke informantenes perspektiv og erfaringer knyttet til operasjonalisering og implementering av læreplanen, hvordan de har arbeidet i forbindelse med det, og hvordan de oppfatter begrepet kroppslig læring. Siden studien konsentrerer seg om et lite antall informanter og har designet liten N-studie, kan fenomenene være i fokus og ikke selve konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Forsker kunne da sammenligne informantenes oppfattelse av fenomenet på tvers av kontekster, og hvilke variasjoner det kunne være. Selv om det er et lite antall informanter, kan det likevel oppstå variasjoner i hvordan de oppfatter fenomenet, som vil ha en betydning for forskeren og hvordan fenomenet forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Disse variasjonene kan for eksempel være fra skole til skole og referere til hvordan de ulike skolene har arbeidet med fagfornyelsen, men det kan også være variasjoner mellom den enkeltes informant sin faglige kompetanse.

3.6 Analyse

I analysedelen av forskningsarbeidet er hensikten å sortere innsamlet data, for å gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I kvalitative studier analyseres kvalitative data, gjerne i form av tekster, som i denne sammenheng er intervjutranskripsjoner (Johannessen et al., 2018, s. 21). I forbindelse med analyse av tekstdata, hevder Høgheim (2020) at analytisk tilnærming bør ses på som et utgangspunkt for å besvare problemstillingen (s. 200). I denne studien gjennomføres det en tematisk analyse, som Braun & Clarke (2006) hevder er en mye brukt metode innen kvalitativ forskning (s. 77). Det er en analysemetode som kan brukes for å identifisere, analysere og rapportere tema i den innsamlede dataen (s. 79). Tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018, s. 280). Denne metoden bidrar til å organisere dataen i korte trekk, beskrive den detaljert, og gi ulike aspekter av forskningstemaet som tolkes (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det har under analysearbeidet blitt tatt utgangspunkt i Johannessen et al. (2018) sin presentasjon av tematisk analyse, som er en forenklet og

justert versjon av Braun & Clarke (2006) sin artikkel om tematisk analyse (s. 282). Selv om Johannesen et al. (2018) sin justerte versjon er forenklet, omtaler de den likevel som grundig (s. 278).

3.6.1 Tematisk analyse

Johannessen et al. (2018) sin utgave av tematisk analyse består av fire steg (s. 282). I dette kapitlet vil analysen for denne studien beskrives med utgangspunkt i disse fire stegene. For å illustrere hvordan stegene i den tematiske analysen ble arbeidet med, vil det underveis eksemplifiseres fra den faktiske analysen.

Første steg: forberedelse

I det første steget av den tematiske analysen handlet det om å sette seg godt inn i datamaterialet for å få en god oversikt (Johannesen et al., 2018, s. 283). Dette omfatter å lage et skriftlig materiale av lydopptaket fra intervjuet, altså å transkribere. Datamaterialet, som i denne sammenheng var intervjutranskripsjonene, ble lest gjennom flere ganger, i tillegg til å ta enkelte notater. For å unngå å gå på detaljnivå i en fase hvor hensikten er å få oversikt, ble det tatt hensyn til å ta få notater i denne fasen (Johannesen et al., 2018, s. 284).

Andre steg: koding

Koding er den tematiske analysen sitt andre steg (Johannesen et al, 2018, s. 284). «Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre.» (Johannesen, 2018, s. 284). Hensikten med denne prosessen er at forskeren skal få oversikt og over dataens innhold, kunne skape ny og dypere innsikt, og for å gjøre dataene klar til neste steg i analyseprosessen (Johannessen et al., 2018, s. 284). I dette steget hadde forsker fokus på å finne de uttalelsene fra intervjutranskripsjonen som var formålstjenlig i møte med studiens problemstilling. Disse viktige uttalelsene ble markert, og ved siden av hvert poeng ble det notert det Johannesen et al. (2018) kaller oppsummeringsstikkord (s. 285). Det var også viktig for forsker å notere seg ulike refleksjoner underveis, som for eksempel assosiasjoner, innfall og idéer (Johannessen et al., 2018, s. 285). Dette var en tidkrevende prosess, hvor det ble gjort endringer opptil flere ganger for å gjøre en god analyse. Under er et utdrag fra den tematiske analysen for å illustrere hvordan utdrag ble til koder.

Utdrag fra intervju	Kode
«Kroppen spiller en helt sentral rolle i kroppsøvningsfaget. Uten den er faget ingenting vil jeg si.»	Kroppen som objekt
«Det er jo det redskapet de bruker skulle jeg til å si. Det er jo viktig det, og det er jo, ungene har jo ekstremt forskjellige forutsetninger og. Men det er jo, i forhold til andre timer, mer fysisk motorisk.»	

Tredje steg: kategorisering

I dette steget skal dataene sorteres i overordnede kategorier, eller *tema* (Johannesen et al., 2018, s. 294-295). Innledningsvis i dette steget var det viktig for forsker å avklare hva temaene skal gi svar på, og deretter sortere kodene fra foregående steg. Videre skulle kodene plasseres i overordnede kategorier (Johannesen et al., 2018, s. 294). På denne måten fikk forsker et bedre bilde over helheten av datamaterialet. Som forrige steg i analyseprosessen var dette også en tidkrevende prosess, der det forekom endringer underveis. Dette er en viktig del av prosessen for å skape et godt resultat i henhold til studiens problemstilling og teoretiske forankring. Gjennom prosessen om å lage koder til tema, ble det naturlig at det ble kategorisert i overordnede tema og underordnede tema, som vises i følgende eksempel:

Kode	Tema	Overordnet tema
Lære om og med kroppen	Egen oppfattelse av kroppslig læring	Kroppslig læring
Teknikkinnlæring		
Veilede elevene i undervisningen	Kroppslig læring i undervisning	
Læringsmål		
Være et positivt forbilde		
Tilpasset undervisning		

Fjerde steg: rapportering

Det siste steget av den tematiske analysen handlet om å presentere de sammenfattede temaene i studiens resultatkapittel, for å belyse studiens problemstilling (Johannessen et al., 2018, s. 301). Her var det viktig å gjøre seg opp en mening om hvordan temaene skulle presenteres og struktureres for å skape flyt og sammenheng med studiens teoretiske forankring. I tillegg er et viktig poeng at de bidrar til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.7 Studiens kvalitet

Innen forskning brukes begrepene reliabilitet og validitet i sammenheng med å bedømme studiens kvalitet. Flere mener at disse begrepene tilhører den kvantitative forskningen, og at begrepene pålitelighet og gyldighet er mer hensiktsmessige i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223, Thagaard, 2013, s. 22-23). I denne studien vil derfor pålitelighet og gyldighet bli brukt i omtale av studiens kvalitet. I kvalitativ forskning handler studiens kvalitet om troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet er tre viktige faktorer forskeren må ta hensyn til for å fremme studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.7.1 Pålitelighet

For å få inntrykk av studiens pålitelighet vil det være relevant å se på om forskningen er blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte gjennom en kritisk vurdering (Thagaard, 2013, s. 201). For å kunne si noe om forskningens pålitelighet hevder Postholm & Jacobsen (2018) at forskeren må reflektere over og være oppmerksom på egen subjektivitet, i tillegg til å være åpen om forskningsprosessen, og kunne beskrive den detaljert (s. 224). Forholdet mellom problemstilling og informant er også med på å påvirke studiens pålitelighet, eksempelvis informantens kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Utvalget i studien består av to kroppsøvingslærere fra én skole, og to kroppsøvingslærere fra en annen skole. Alle underviser i kroppsøving i barneskolen, som gjør at det er et representativt utvalg. I tillegg har samtlige informanter, i ulik grad, idretts- eller kroppsøvingsfaglig kompetanse

som bakgrunn. For å styrke påliteligheten av denne studien var det helt nødvendig at forsker har forholdt seg åpen om fremgangsmåten i forskningsprosessen.

3.7.2 Gyldighet

Studiens gyldighet handler om resultatene, og hvorvidt tolkningene som er gjort av studien samsvarer med virkeligheten som har blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229; Thagaard, 2013, s. 204-205). For å kunne styrke studiens gyldighet, er det viktig å tydeliggjøre fortolkningene som er gjort, gjennom å beskrive hvordan analysekapittelet gir grunnlag for de konklusjonene som er blitt gjort (Thagaard, 2013, s. 205). Studiens hensikt er å oppnå mer kunnskap om hvordan lærere oppfatter læreplanen og kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, men også forståelsen for kroppslig læring og hvordan dette blir nedfelt. For å sikre at intervjuguiden faktisk reflekterte studiens hensikt, og bidro til å belyse både problemstilling og forskningsspørsmål, ble det gjennomført pilotintervju. Utvalget besto av lærere med idrettsfaglig utdanning og kroppsøvingsutdanning, som kan tyde på at de har kompetanse innen tematikken, og grunnlag for å svare på det intervjuet besto av. Dette kan styrke studiens gyldighet da de kjenner seg igjen i begrepene og tematikken, og at de gjerne opplever dem som meningsfulle, da kroppsøvingsfagets læreplan i stor grad burde være en del av deres arbeidshverdag (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Informantenes vurdering kan også bidra til å styrke studiens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 207). Derfor har alle informantene fått tilsendt intervjutranskripsjonen i etterkant, slik at de kan bekrefte at de har blitt gjengitt på en korrekt måte.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvordan forsker argumenterer for at de tolkningene som er gjort i en studie, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). Det krever i tillegg at studien har logisk oppbygging, og samsvar mellom teori, data og resultater – altså gyldighet (Sæle & Hallås, 2020, s. 327). I denne sammenheng kan en da stille spørsmål til om resultatet i denne studien er mulig å overføre til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Med utgangspunkt i at det er en kvalitativ studie, skal utvalget være lite. Studien baserer seg på den enkeltes læreres kunnskap, oppfattelser, tanker og meninger. Dette gjør

at resultatet ikke er representativt i større målestokk (Sæle & Hallås, 2020, s. 327). Resultatet kunne vært annerledes med et annet utvalg. Likevel består denne studien av lærere med idretts- eller kroppsøvfingsfaglig bakgrunn, som gjør at de kan ha et bedre grunnlag for sine uttalelser, enn det lærere uten idrettsfaglig eller kroppsøvfingsutdanning kan ha.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

I et forskningsarbeid, som for eksempel masterprosjekt, skal god forskningsetikk følges. Samtidig som retningslinjene følges, bringer det også med seg etisk ansvar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245). Dette etiske ansvaret presenteres av Postholm & Jacobsen (2018) som ansvar overfor deltakerne i forskningen, dernest overfor selve undersøkelsen, men også overfor forskeren selv. I forholdet mellom forskeren og informanten, er det tre grunnleggende krav knyttet til dette forholdet; *informert samtykke, krav på privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Disse forskningsetiske prinsippene har forskeren tatt hensyn til gjennom hele forskningsarbeidet.

Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at informert samtykke innebærer at deltakeren er godt informert om hva deltakelsen medfører, både fordeler og ulemper, og ikke minst at deltakelsen er frivillig. Frivillighet innebærer at den som undersøkes faktisk *ønsker* å delta av egen interesse, og ikke føler på et press (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). For å danne seg et grunnlag om de *ønsker* å delta på studien, er *tilstrekkelig* og *forståelig* informasjon om studiens hensikt, hvordan resultatene benyttes, og som tidligere nevnt deltakelsens fordeler og ulemper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). For å ivareta dette er deltakelsen i studien frivillig, men informanten har også blitt forklart hva studiens hensikt og formål er i forkant og under intervjuet.

Krav på privatliv er også et viktig prinsipp under forskningsarbeid. Selv om tematikken i denne studien ikke er særlig følsomt i den forstand, er det likevel viktig å reflektere over at deltakerne har ulik oppfattelse over hva de opplever som følsomt å dele (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Tematikken berører heller ikke deltakernes privatliv direkte, men

det er likevel viktig å reflektere over at det er informantens subjektive tanker, meninger og kunnskap, som for mange kan oppleves som privat. Informantene ble i informasjonsskrivet (vedlegg 3), men også under intervjuet, gjort klar over at deltakelsen ikke vil påvirke dem som personer, og heller ikke skolen. «Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 25). Dette handler om at det ikke er mulig å identifisere deltakeren ut fra data som presenteres i studien. Informantene vil derfor omtales med pseudonymer, for å bevare anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Postholm & Jacobsen (2018) presenterer konfidensialitet som begrep, som naturlig bringer meg videre til at forskningsdata skal behandles og oppbevares i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Dette er informasjon informantene fikk i informasjonsskrivet (vedlegg 3) i forkant av intervjuet, men også under selve intervjuet.

Anonymitet er altså viktig i forskningsarbeid, men det er også viktig å ta hensyn til informantens krav om riktig presentasjon av data. Deltakeren deltar *frivillig*, og det er viktig at de ikke settes i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Postholm & Jacobsen (2018) forklarer i denne sammenheng at resultatene gjengis *fullstendig* og i *riktig sammenheng*. Særlig under analyse av innsamlet data er dette nødvendig å ha med seg, slik at det deltakeren forteller, ikke settes inn i en annen kontekst, og derfor får en helt annen mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette er særlig viktig at forskeren tar hensyn til underveis i arbeidet. I tillegg har deltakerne fått muligheten til å lese gjennom intervjutranskripsjonen, for å sikre at de har blitt gjengitt korrekt.

4. Resultat

Dette kapitlet vil innledningsvis bestå av en kort presentasjon av informantene som deltok i studien. I det påfølgende avsnittet vil funnene fra datainnsamlingen presenteres. Det har blitt gjennomført en tematisk analyse, hvor datamaterialet stegvis har blitt kategorisert i overordnede tema, underordnede tema og koder. Den tematiske analysen resulterte i fire overordnede tema, og de er følgende: fagfornyelsen, planlegging av undervisning, kjerneelementer og kroppslig læring. Oppbyggingen i dette kapitlet har disse overordnede temaene, samt de tilhørende underordnede temaene, som utgangspunkt for presentasjon av resultater.

4.1 Presentasjon av informantene

Informantenes erfaringsbakgrunn og kompetanse kan bidra til å skape større forståelse, og gi et mer helhetlig bilde av studiens utvalg. Dette avsnittet vil derfor bestå av korte presentasjoner om informantenes erfaringsbakgrunn og kompetanse, samt hva de anser som det viktigste i kroppsøvfingsfaget. Informantene har fått pseudonymer, og gjenspeiler ikke deres virkelige identitet.

4.1.1 Lærer 1: Caroline

Caroline er en kvinne i 30-årene som har jobbet som lærer i tretten år, og underviser på småskolen. Tolv av disse årene har hun i tillegg hatt fagansvar i kroppsøvfingsfaget. Hun har en bachelor i idrett, som under lærerutdanningen ble godkjent som ett av valgfagene i studieløpet. Caroline synes det aller viktigste i kroppsøvfingsfaget er at alle elevene skal oppleve å ha det greit og oppleve mestring, og at det er tilpassede alternativer til elevene slik at alle får til det de skal gjøre. Et viktig fokus for Caroline er å finne noe kjekt til de elevene som ellers har en inaktiv hverdag, for å unngå å «skremme» de vekk fra aktivitet.

4.1.2 Lærer 2: Otto

Otto er en mann i 30-årene, og har arbeidet som lærer i to og et halvt år, og har kroppsøvningsundervisning på mellomtrinnet. Otto har skrevet masteroppgave i det som for få år siden ble kalt *kroppsøving og idrett*, som i dag faller under *idrettsvitenskap*. Da Otto ble spurt hva han synes det aller viktigste i kroppsøvningsfaget er, handlet svaret om at elevene skal lære noe. Han fortsatte å utdype dette med at det er viktig at elevene skal lære noe også i kroppsøvningsfaget, og at elevene ikke bare er satt i gang til «å gjøre noe».

4.1.3 Lærer 3: Sigurd

Sigurd er en mann 20-årene som har jobbet som lærer i to og et halvt år i småskolen. Sigurd har 60 studiepoeng i kroppsøving. Sigurd synes det aller viktigste i kroppsøvningsfaget er å skape glede for bevegelse og aktivitet, og det å prøve å få alle med. Det er også viktig at elevene opplever glede ovenfor de ulike idrettene som finnes i nærmiljøet.

4.1.4 Lærer 4: Stian

Stian er en mann i 20-årene som har jobbet som lærer i underkant av ett år, og har i løpet av denne tiden undervist i småskolen. I tillegg til lærerutdanningen, har Stian 60 studiepoeng i idrett. Da Stian ble stilt spørsmålet om hva han synes det viktigste med kroppsøvningsfaget er, svarte han at det handler om at elevene får bruke og utfordre kroppen sin slik at det kan stimulere til læring, men også at de utvikler en lyst til å bruke kroppen sin, gjennom å kjenne på mestring og hvordan kroppen fungerer.

4.2 Presentasjon av resultatene

Her vil resultatene presenteres ut fra de fire overordnede temaene, som videre deles inn i underordnede tema.

4.2.1 Fagfornyelsen

Det første overordnede temaet handler om fagfornyelsen, og hvordan informantene mener at de arbeidet i forbindelse med den, og hvordan de diskuterte endringene i fellesskap for å få en oppfattelse av læreplanen. Det er i denne sammenheng verdt å nevne at tre av de fire informantene har ganske kort arbeidserfaring, og derfor ikke kunne si så mye om hvordan deres skole arbeidet i det fagfornyelsen tråde i kraft. Stian hadde i underkant av ett år arbeidserfaring, mens Otto og Sigurd hadde to og et halvt års erfaring som lærere.

4.2.1.1 Arbeid med fagfornyelsen

Innledningsvis ble informantene spurt om hvordan deres skole har arbeidet med fagfornyelsen, og ettersom det er variert grad av arbeidserfaring blant informantene kunne noen av informantene dele sine erfaringer knyttet til dette. Til tross for kort arbeidserfaring, startet Sigurd som lærer det samme året som fagfornyelsen ble innført, og hans erfaring om hvordan de arbeidet da er:

«I 2020 og 2021 jobbet vi mye med det, og da snakket vi en del om det og opplevde mye at det var det samme, og at det var gjerne ikke så mye fokus på småting og at den ble mer generell. Det tenkte vi var positivt da vi ble mer friere og kanskje ikke så mye jag etter å nå mål.»

Caroline svarer litt i samme retning som Sigurd, og synes ikke det er så veldig mye forandring fra LK06:

«Jeg føler vi egentlig arbeider som før, vi har ikke gjort mye kollektivt på skolen egentlig. Vi har ikke arbeidet mye med fagfornyelsen inn mot ett og ett fag. Men vi har gjort noe i forhold til de tverrfaglige temaene.»

Otto fortalte at han hadde vært med på arbeid knyttet til fagfornyelsen etter den trådte i kraft, men i likhet med Caroline har heller ikke han vært med på arbeid relatert til kroppsøvfingsfaget. På en annen side forklarer Stian at han ikke kan uttale seg om hvordan skolen har arbeidet med fagfornyelsen, og hva som har skjedd på skolen i forhold til implementeringen, grunnet kort arbeidserfaring.

Caroline, som er den eneste av informantene som har nok erfaring til å uttale seg om arbeid med fagfornyelsen før den trådte i kraft, delte sin erfaring om hvordan Covid19-pandemien satte begrensninger og gjorde at de gjerne ikke fikk arbeidet nok med implementeringen:

«Vi var egentlig, jeg kan jo egentlig ikke skylde på korona, men vi var veldig godt i gang den våren. Det var jo, når korona kom, det var jo våren før den [læreplanen] startet skikkelig. Jeg føler vi var inne på en god «tralt», så det var akkurat som det var litt sånn «Åja, nå begynner vi igjen», med ny læreplan, liksom.»

4.2.1.2 Diskusjon av endringene i fellesskap

Det er svært variert blant informantene hvordan de har fått diskutere endringene i fagfornyelsen i et kollegium. Otto og Caroline har på sine skoler fått diskutere endringene i et fellesskap, men ikke direkte innenfor kroppsøvfingsfaget. Caroline forklarer det slik: «Det lå jo ute noen videoer som vi gikk gjennom i fellestiden, og så på hva som var nytt i læreplanen og hadde mest fokus på disse tverrfaglige temaene, og ikke egentlig inn mot fag.». Som nevnt tidligere opplevde Sigurd at de arbeidet mye med fagfornyelsen i 2020 og 2021, og for å kunne svare på hvordan de har diskutert endringene i fellesskap forteller han:

«Da går jeg litt tilbake til mitt første år, for jeg synes vi ikke har hatt like mye fokus på det nå, men det er gjerne fordi de arbeidet med det før jeg startet på denne skolen. For vi jobbet egentlig et halvt år på fellestid der vi jobbet med læreplanverket.»

Stian mener de ikke har diskutert noe særlig i fellesskap: «Her på skolen har vi stort sett ikke diskutert fagfornyelsen. Vi har bare diskutert ut ifra kompetansemålene hvordan vi skal benytte dem».

4.2.1.3 Forståelse av læreplanen

Dette underordnede temaet inkluderer både forståelse av læreplanen generelt på institusjonsnivå, men også forståelse på undervisningsnivå. Forståelsen på institusjonsnivå innebærer mer hvordan kollegiet i et fellesskap har diskutert læreplanen for å få en forståelse av den. Caroline har selv vært med på litt diskusjon, og legger i den sammenheng til: «Vi har hatt noen samlinger vi som er kroppsøvingslærere og snakket. Erfaringsdeling egentlig.». Denne erfaringsdelingen forteller Caroline at de kun snakket om egne erfaringer fra sin praksis, og at det ikke var fokus på fagfornyelsen, eller det å danne en forståelse for begreper. På en annen side mener Otto at de ikke har fått noen form for tid til å felles diskusjon. Sigurd har som nevnt tidligere vært med på diskusjon i 2020 og 2021, og at de dannet en forståelse gjennom felles arbeid i fellestiden:

«Men det var ikke bare kroppsøving vi jobbet med. Det var jo og matte, norsk og de ulike fagene. Det var gjerne å planlegge hva vi tenkte vi skulle gjøre fra år til år. For eksempel hva vi synes var viktig å jobbe med neste år.»

Stian har ikke opplevd å jobbe direkte mot å få forståelse for læreplanen i fellesskap, og sier:

«Vi har for så vidt ikke jobbet direkte for å få en forståelse, men jobbet for å finne ut hvordan vi skal benytte kompetansemålene og ta dem i bruk. Og hvordan vi kan benytte flere av disse kompetansemålene i vår undervisning, både i kroppsøving, svømming og uteskole. Det handler om å ta i bruk kroppen sin.».

Sigurd og Caroline uttaler seg i tillegg om deres inntrykk til hvordan de har arbeidet individuelt for å få en forståelse. Siden det på Caroline sin skole i hovedsak var fokus på de tverrfaglige temaene, oppfattet hun heller at ansvaret ble lagt på den enkelte for å danne en

forståelse i sine fag. Sigurd informerer om at han har dannet sin forståelse da han har planlagt undervisningstimer:

«Kun hvis jeg har hatt ansvar for å planlegge økter. Da har jeg brukt læreplanen og sett på den. Vi har gjerne fått tid til det under planlegging i starten av et skoleår, og da stopper det gjerne litt der. Med det mener jeg at du ikke ser så mye på læreplanen etter det, men at det fortsatt er innarbeidet og ligger i bakhodet.»

4.2.2 Planlegging av undervisning

Det andre overordnede temaet som ble fremtredende gjennom den tematiske analysen var planlegging av undervisning. Her forklarte informantene hva de har som utgangspunkt for planlegging av kroppsøvingundervisnings og hvordan de legger opp faget i deres lokale planer.

4.2.2.1 Utgangspunkt for planlegging

Da informantene ble spurt hva de tar utgangspunkt i under planlegging av kroppsøvingundervisning, svarte samtlige informanter at de i all hovedsak tar utgangspunkt i kompetansemålene som er i læreplanen. Otto spesifiserer at han ser mest på kompetansemålene, og at kjerneelementene er litt mer med i underbevisstheten under planleggingen. I tillegg legger Caroline til: «Når jeg planlegger så er det mest at jeg tenker på bevegelse og kroppslig læring, så kommer deltakelse og samspill og blir flettet inn i aktivitetene på en måte. Men jeg tenker at bevegelse og kroppslig læring er den jeg planlegger ut fra på et vis, men jeg prøver å få inn de andre også.».

4.2.2.2 Temabasert undervisning

I forbindelse med at informantene fortalte hva de tok utgangspunkt i da de planla kroppsøvingundervisningen, valgte både Caroline og Sigurd å utdype noe mer. Dette

resulterte i at temabasert undervisning ble et av de underordnede tema knyttet til planlegging av undervisning. Caroline eksemplifiserer:

«Så har jeg alltid et tema for undervisningen, for eksempel nå har vi hatt turn i tre uker. Så blir det jo litt sånn at hvis målet er å lære seg ulike bevegelsesaktiviteter, så kan temaet være turn, og så er det forskjellige elementer innen det da. Så for det om jeg tar utgangspunkt i mål, tar jeg og utgangspunkt i en eller annen idrett, eller det trenger ikke å være en idrett heller, men for eksempel samarbeid og lek, eller ja. Men litt sånn temastyrt.»

Sigurd planlegger også kroppsøvingstimene etter ulike tema, men eksemplifiserer i noe ulik grad enn det Caroline gjorde:

«Vi har utgangspunkt i ulike tema med ulike aktiviteter. Men hvis du driver et par uker med den aktiviteten, så er det ikke bare det vi gjør, da er det mye lek og sånn på siden med uteskole, men det er mye «nå skal vi jobbe litt med øye-hånd koordinasjon, og neste uke er det øye-fot koordinasjon». Så det er mange ulike tema, så gjelder det å finne aktiviteter innen de temaene vi har da.»

4.2.3 Kjerneelementer

Kjerneelementer ble et eget overordnet tema, og vil fokusere på forståelsen informantene har for kjerneelementene, men også om de kommer til uttrykk i de lokale planene deres.

4.2.3.1 Forståelse av kjerneelementene

Sigurd innrømmer at han ikke har sett så mye på kjerneelementene som han burde, og fortsetter: «Men det handler jo litt om bevegelse og motivasjon for bevegelse i forhold til bevegelse sammen med andre, eller de ulike bevegelsesaktivitetene. Det er noe du tenker på hele tiden selv om jeg ikke har sett på dem.». At kjerneelementene er noe du har med deg hele tiden nevner Stian også, i tillegg til at de gjerne sier seg selv, særlig siden det er fokus på dem hver time. Han mener også at selv om de ikke har brukt noe særlig tid å

diskutere kjerneelementene i et fellesskap, er de likevel ganske samkjørte: «Vi har fokus på at elevene skal ha mest mulig mestring, og lykkes ut fra deres utgangspunkt, og kjenne på det at kroppen blir tatt i bruk, den fungerer og mestre og utfordre seg selv i timene».

4.2.3.2 Lokale planer

For å få et inntrykk av hvorvidt kjerneelementene har fått plass i deres lokale planer, fikk informantene spørsmål om de har lokale planer for kroppsøvfaget, og om de beskriver de tilhørende kjerneelementene. Her kommer det frem at ingen av informantene har lokale planer som inkluderer kjerneelementene, men at det heller er fokus på kompetansemålene. Likevel kan Sigurd fortelle at de tidligere har hatt mer fokus på det:

«Det var jo en periode hvor planleggingsprogrammet til Udir ble litt brukt, og der er det jo veldig lett å plote inn kjerneelementene, og lett å se på de og snakke om de. Men vi opplever at når vi bruker dette så må vi likevel gjøre det to ganger, først for å dele det i planleggingsprogrammet, og i tillegg legge inn det i våre lokale planer. Så vi har gått tilbake til slik vi hadde det før, så blir det jo litt mer glemt det å snakke om disse kjerneelementene.»

4.2.4 Kroppslig læring

Det siste, men også svært sentrale, overordnede temaet handler om kroppslig læring og har flere tema under seg. Her beskrev informantene den oppfattelsen de har av begrepet kroppslig læring og den posisjonen det har i læreplanen. Det ble også tatt opp hvordan begrepet har blitt diskutert i et kollegium, hvordan det kommer til uttrykk i undervisningen, kroppens rolle i faget, og kroppsbevissthet.

4.2.4.1 Egen oppfattelse av kroppslig læring

I tillegg til å at informantene forklarte sin forståelse av kjerneelementene i generell forstand, velger både Otto og Stian å spisse seg inn mot kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. Otto mener at dette kjerneelementet står svært sentralt i kroppsøvningsfaget.

«Bevegelse og kroppslig læring, er jo egentlig nesten hele faget på et vis. Kritisk sammenheng mellom bevegelse, kropp og trening, det er jo sånne ting som jeg tenker egentlig er veldig viktig. Der skal elevene få muligheten til å utvikle kunnskap om hvorfor vi gjør som vi gjør og hvorfor det er lurt av meg å drive med fysisk aktivitet.»

Videre fortsetter Otto sin forklaring på hvordan han oppfatter kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, hvor han inkluderer tanken om at det også handler om læring i form av teknikk. Stian forteller også, i likhet med Otto, sin forståelse av bevegelse og kroppslig læring. Han mener at det omfatter elevenes oppfatning av egen kropp og eget selvbilde, men også å stimulere til aktiv læring, som igjen kan gjøre at elevene får et positivt syn på hvordan kroppen fungerer, og hvordan den kan bli tatt i bruk.

Tankene informantene har rundt egen oppfattelse av begrepet kroppslig læring, viser seg å være varierte. Et likhetstrekk mellom Otto, Stian og Caroline er at de anser kroppslig læring som svært sentralt for faget, sammenlignet med de andre kjerneelementene. I hovedsak dreier svarene seg rundt det å lære *om* og *med* kroppen, men det blir også av Otto gitt et konkret eksempel om at det handler om å lære noe, og å utføre tekniske ting. Alle informantene ble spurt hva de tenkte da de hørte begrepet kroppslig læring, og da fortalte Otto:

«Kroppslig læring er jo at du skal lære hvordan du hiver en ball, eller hvordan du hopper eller hinker. Når du har en lek, kan det være kjekt og veldig mye bra med det, som godt samspill og identitetsbygging. Men jeg tenker også at det kan være helt fravær av kroppslig læring.»

Sigurd, Stian og Caroline hadde i høyere grad samsvarende tanker som er relatert til det å lære *om* og *med* kroppen. Da Sigurd ble spurt om det samme, svarte han:

«Jeg tenker mye. Jeg tenker at elevene skal lære om kroppen, hvordan den fungerer. Hvordan du kan bruke kroppen, hva som gjør kroppen godt og hva kroppen trenger. Du skal jo lære at en sunn kropp er en kropp i bevegelse, hva den bør få i seg, og ja.»

Caroline tenker at det handler om å lære, forstå, eller bruke kroppen og at det har sammenheng med utvikling, og særlig utvikling av bevegelser. Stian sitt svar om hans tanker er: «Når jeg hører kroppslig læring, tenker jeg at de lærer å ta i bruk egen kropp, rett og slett. Og det å lære å kjenne egen kropp».

4.2.4.2 Diskutere kroppslig læring i et kollegium

Under intervjuet var begrepet kroppslig læring et tema, hvor det dreide seg om å diskutere begrepet i et kollegium. Funnene indikerer at det er lite fokus på begrepet, og å i det hele tatt diskutere det i et fellesskap. Samtlige informanter forteller at de ikke har diskutert det sammen med sine kollegaer. Det at det er lite fokus på kroppslig læring uttrykker Otto: «Når jeg hører begrepet tenker jeg gjerne at det er noe som blir oversett».

4.2.4.3 Kroppslig læring i undervisning

Hvordan kroppslig læring kommer til uttrykk i kroppsøvningsundervisningen svarte informantene på da de fikk spørsmål om hvordan de ivaretar elevenes kroppslige læring i undervisningen. Caroline starter med å uttrykke at det er overgripende for faget, og legger til: «Uansett hvilken aktivitet du har, så er det jo som mål at de skal få erfaring med, eller, utfordring, eller bedre kompetanse.». Caroline, i likhet med Otto, mener selv at hun har en veiledende rolle ovenfor elevene, og at den kroppslige læringen blir ivaretatt på denne måten. Hun sier:

«Jeg prøver jo å ha fokus på å gi tilbakemelding i det de gjør, for deres utvikling. Det kan for eksempel være i forhold til å sentre til folk, være en god lagspiller, eller

veilede når de skal stå på hodet, gi tilbakemeldinger på innsats, eller ja. Men det er det med å gi tilbakemelding tenker jeg. Jeg velger å tro selv i hvert fall, at det ikke bare er å sette i gang hjørnefotball, og så kjører vi det og så står jeg og bare er dommer. Jeg prøver å aktivt være med og veilede de, men også for eksempel ha stasjoner der de må finne ut av ting selv»

Som nevnt, mener også Otto at den kroppslige læringen blir ivaretatt i hans undervisning gjennom å være veiledende ovenfor elevene, under teknikkinnlæring. Videre forteller han om hvordan han selv opplevde faget i løpet av sin skolegang, og at det for hans del ikke var det fysisk-motoriske i seg selv som satte en stopper for mestringen, men heller fordi han ikke hadde kunnskap om hvordan han skulle utføre ulike teknikker. Under teknikkinnlæring forteller Otto: «Jeg har mål for timen. Da fokuserer vi på disse målene, og gjerne delmålene. På denne måten stiller jeg krav til elevene, og jeg stiller også krav til meg selv som en veiledende lærer». Dersom elevene eksempelvis skal lære seg teknikk innen innebandy eller å slå hjul, tenker han at disse målene og delmålene gjør det lettere å lære teknikken, men også lettere for han som lærer å veilede elevene til mestring. Hans tankegang og erfaring er at det er til stor hjelp for elevene å lære seg teknikker, slik at de lettere kjenner på mestring. Otto viser også til et eksempel: «Gjennom å lære seg teknikker i for eksempel innebandy, som hvordan de skal holde innebandykøllen, hvordan føttene skal plasseres, skuddteknikker og så videre, kan de ta det med seg videre til spilldelen av undervisningen, og dermed oppnå mestring».

Stian og Sigurd sin måte å ivareta den kroppslige læringen er gjennom å tilpasse undervisningen ut ifra elevgruppen. Stian legger til: «Da legger jeg til rette for at alle skal kunne delta, uansett utgangspunkt og forutsetninger, og uansett hvilken form de er i.». Sigurd utdyper at det for han er viktig å være et positivt forbilde for elevene, og eksemplifiserer med: «Det er jo mye tur, da vi har uteskole en dag i uken. Som lærer prøver jeg å være positiv til det ovenfor elevene. Og å være positiv til å bruke kroppen, at det er godt og være sliten, og at det er bra.». I tillegg mener han at det finnes noe for alle elever: «At det å prøve å finne en plass for alle, for det er jo noen som ikke liker fysisk aktivitet, men det kan jo være for de ikke har prøvd riktig aktivitet enda. Jeg tenker det finnes noe for alle. Da gjelder det å gi dem verktøy slik at fysisk aktivitet blir gøy.».

4.2.4.4 Kroppens rolle i faget

Informantene ble først spurt hvilken rolle de mener kroppen spiller i kroppsøvningsfaget. Deretter fikk alle et oppfølgingsspørsmål om de anser faget som fysisk-motorisk, eller om de mener at elevenes tanker og følelser også spiller en rolle. Det var et gjennomgående svar at kroppen har en sentral rolle, og at det er dette redskapet som blir brukt. I tillegg nevnte Otto og Caroline at kroppsøving er et fag som er mer fysisk-motorisk enn andre fag, og at elevene har svært ulike fysiske forutsetninger. Det er også verdt å nevne at etter Stian uttrykte hvor sentral rolle kroppen har i kroppsøvningsfaget, la han til: «Uten den er faget ingenting vil jeg si. Det er hovedfokus på å ta den i bruk, lære å kjenne, utfordre den, få den til å føle mestring, og bli kjent med egen kropp.».

Da informantene fikk oppfølgingsspørsmålet om de tenker at hodet også er med, var det også her enighet blant alle at faget er fysisk-motoriske, men at hodet også er med. Alle mente altså at det er en kombinasjon. Caroline eksemplifiserte i den forbindelse om hva hun gjør i sin kroppsøvningsundervisning når det kommer til kroppen som subjekt:

«Men jeg prøver å snakke en del om hvorfor vi lærer ting, og hvorfor vi skal ha fair play, eller heie på hverandre, og den biten er også viktig. Jeg tenker jo også at hodet er også kroppen, på et vis.»

Informantene mener at hodet spiller en viktig rolle i faget, og at de henger i sammen, og Stian sin uttalelse om nettopp dette var som følger:

«Selvfølgelig spiller hodet også en rolle. Vi har både fysisk og psykisk. Hvis ikke det psykiske er på plass vil ikke den fysiske kroppen fungere. Så er det motsatt også, hvis det kroppslige eller den fysiske trimmen, vil jo føre til at det psykiske vil fungere. Det er såpass mye positive fordeler med å bruke kroppen at de er selvfølgelig helt avhengige av hverandre. Jeg vil si at det er et tosidig forhold mellom kropp og hodet, og fysisk og psykisk helse.».

4.2.4.5 Kroppslig læring sin posisjon i læreplanen

Her blir informantene spurt om hvilken posisjon kroppslig læring har fått i læreplanen, sammenlignet med de andre kjerneelementene. På lik linje med at Otto uttalte seg om at kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring står sentralt i faget, kommer det i denne delen frem at begrepet kroppslig læring er en sentral del av faget. Da forteller Stian: «Den oppfatter jeg som en litt større del enn de to andre kjerneelementene. Det med bevegelse og kroppslig læring oppfatter jeg som mer sentralt og tyngende enn deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel.». Caroline synes kroppslig læring er noe som er gjennomgående i undervisningen, og legger til: «Jeg tenker egentlig at det alltid har vært sånn i kroppsøving, at det er en sentral del av kroppsøving.». Også Otto kan fortelle at han selv har mest erfaring med kjerneelementene *bevegelse og kroppslig læring*, samt *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, men at det er bevegelse og kroppslig læring han ser på som mest sentralt. Tre av informantene uttrykker direkte at kroppslig læring er en sentral del av faget, mens Sigurd har en litt annen vinkling:

«Med tanke på at jeg ikke tenker så mye på det, eller snakker så mye om det så er det kanskje ikke har så stor plass. Akkurat denne kroppslige læringen, den er nok ikke helt der den burde være kanskje.»

4.2.4.6 Kroppsbevissthet

Under intervjuet hadde informantene et ark foran seg med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i skriftlig form, samtidig som det ble opplest for dem. Det påfølgende spørsmål handlet om hvordan de selv forsto kroppsbevissthet slik det ble presentert i kjerneelementet. Flere av svarene har likhetstrekk, men det er også ganske tydelig at det er ulik oppfattelse av hva kroppsbevissthet er. Stian sin oppfattelse av kroppsbevissthet handler om at mennesker blir opptatt av synet på egen kropp, og andre sin kropp. Sigurd tenker at det handler om hvordan kroppen fungerer, hvordan den kan bevege seg, og hva som samarbeider. Som et ledd i hans forklaring kommer han med flere eksempler:

«Som for eksempel med øye-hånd koordinasjon at det er samarbeid mellom syn og bevegelse. Og så det at de blir litt kjent med det at, vi har hatt helsesykepleier inne for å lære de sammenheng mellom søvn, mat og trening og hvordan det får kroppen til å bli bra. At det kan være vanskelig å konsentrere seg på skolen, og om du får nok fysisk aktivitet, eller om du mangler søvn. Så det å se på kroppen hvordan det henger sammen. Hva trenger den, og hvordan det henger sammen. Hva trenger den, og hvordan du kan bruke den til å bli best mulig.».

Otto sier selv at han ikke har reflektert noe særlig over kroppsbevissthet, men tenker at det kan handle om at elevene kan reflektere over hvordan de beveger seg, hva de skal gjøre med de ulike kroppsdelene i de ulike bevegelsene. Dette gjelder også etter de har utført bevegelser de ikke mestret med det første, og at kroppsbevisstheten i den sammenheng handler om å reflektere over hva de gjorde, og hva de kan gjøre annerledes for å mestre det. Caroline nevner i likhet med Otto at kroppsbevissthet handler om hva elevene mestrer eller kan få til, og hva som skal til for å få mestre det. Hun legger også til at:

«Men jeg tenker det handler litt om det som sto innledningsvis også, i forhold til selvbilde, og det å være bevisst på positivt og negativt om kroppen også. Ikke bare det der hvordan de ser på kroppen, og sammenligner seg med andre.»

Både Caroline og Stian påpeker at kroppsbevissthet kan handle om syn på egen kropp og andre sin kropp. Særlig Stian understreker viktigheten av å ha fokus på dette:

«Vi har vært veldig opptatt av at ungene ikke skal kommentere andre sin kropp, på grunn av vi har erfart at det å være bevisst på egen kropp og påpeke ting som kan være annerledes med den personen kan få negative konsekvenser for den som blir kommentert.».

5. Diskusjon

For å belyse studiens problemstilling om hvordan et utvalg kroppsøvlingslærere har arbeidet med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, har dette kapittelet som hensikt å diskutere de presenterte resultatene i lys av studiens teoretiske rammeverk. For å skape en oversiktlig struktur vil de påfølgende avsnittene ta for seg studiens tre forskningsspørsmål.

5.1 Hvordan har et utvalg lærere arbeidet med implementeringen av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget?

Dette første avsnittet vil bestå av diskusjon rundt studiens første forskningsspørsmål, og konsentrerer seg om informantenes erfaringer rundt implementering av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. I lys av Goodlads (1979) begrepsapparat, tar dette avsnittet delvis for seg den formelle læreplanen, og i større grad den oppfattede læreplanen. Dette fordi forskningsspørsmålet blant annet søker svar etter hvordan kroppsøvlingslærerne i denne studien forteller hvordan de har arbeidet med fagfornyelsen ved deres skole.

Når det kommer til informantenes erfaringer knyttet til å arbeide med fagfornyelsen på institusjonsnivå, har flere av dem deltatt på dette. Likevel er det verdt å nevne at arbeidserfaringen til de ulike informantene er variert, og hverken Otto, Sigurd eller Stian har deltatt i læreplanarbeid i forkant av innførelsen av fagfornyelsen. Otto og Sigurd startet i sine jobber som lærere i det LK20 trådte i kraft, mens Stian har i underkant av ett års erfaring. I forbindelse med læreplanutvikling på institusjonsnivå, har både Caroline, Otto og Sigurd har deltatt dette, hvor det i hovedsak blir tatt avgjørelser på det Gudem (2004) omtaler som det institusjonelle nivået (s. 130). Det kan også tenkes at dette arbeidet legger et godt grunnlag for videre beslutninger som vil tas på undervisningsnivå. Caroline kunne fortelle at de på institusjonsnivå i hovedsak arbeidet med de tverrfaglige temaene som er i læreplanverkets overordnede del, som også Brattenborg et al. (2021) poengterer har blitt prioritert i større grad enn fagplanene (s. 82). Arbeidet på det institusjonelle nivået er en sentral del av læreplanutviklingen, da den tar for seg den substansielle siden ved læreplanen, hvor den formelle læreplanen tolkes og blir tilpasset etter skolens lokale forhold (Gudem, 2004, s. 130). På dette nivået vil det kollegiale samarbeidet og den profesjonelle

utviklingen påvirkes i positiv retning, siden lærerne reflekterer i et fellesskap, hvor det også ligger til rette for å danne en felles forståelse for begreper, og dermed få et felles læreplanspråk (Engelsen, 2012, s. 43; Sæle & Hallås, 2020, s. 194). Stian, som startet i arbeid som lærer to år etter LK20 ble innført og dermed mindre enn et års erfaring, fortalte: «Her på skolen har vi stort sett ikke diskutert fagfornyelsen. Vi har bare diskutert ut ifra kompetansemålene hvordan vi skal benytte dem». De resterende informantene forteller at de ikke har diskutert endringene innenfor kroppsøvingsfaget med kollegiet, til tross for at dette ifølge Engelsen (2012) er en av lærernes oppgaver under læreplanarbeid (s. 40). Diskusjon om hvordan kompetansemålene skal brukes i kroppsøvingsfaget kan på en side være med å legge et grunnlag for en felles forståelse. På en annen side er kompetansemålene underordnet, og derfor er kjerneelementene viktigere å fokusere på, da det er der målene for opplæringen står (Hagelia, 2021, s. 54). Det at informantene henviser til kompetansemålene som utgangspunkt for planlegging av kroppsøvingundervisningen, understreker Brattenborg et al. (2021) sitt poeng om at mange lærere ikke tolker og danner seg en forståelse av endringene i faget, og dermed ikke er bevisste på endringene læreplanen har og hva de burde føre til (s. 77). Når det kommer til den oppfattede læreplanen, kommer det frem gjennom Berg (2021) at læreres oppfattelse av innholdet i læreplanen bli påvirket av tradisjoner, ulike erfaringer og kunnskaper, men også samfunnsmessige forhold (s. 96). Det at informantene i svært liten grad, og kanskje ikke i det hele tatt har fått reflektert over endringene innen kroppsøvingsfaget i et fellesskap, står i motsetning til det Engelsen (2012) og Sæle & Hallås (2020) fremmer om å danne felles forståelse for begreper, og dermed ha et felles læreplanspråk. De ulike oppfatningene, og at lærerne ikke er bevisste på endringene er og hva det betyr, gjør at den gjennomførte læreplanen kan bli svært ulik, og gjerne ikke i tråd med læreplanens intensjoner.

Når det kommer til arbeid med de fagspesifikke planene, hadde tre av informantene ikke deltatt i dette på institusjonsnivå i det hele tatt. Som nevnt tidligere fortalte Stian at de kun hadde diskutert kompetansemålene og bruken av dem. Caroline kunne i forbindelse med arbeid med fagplanene fortelle at hun opplevde at ansvaret ble lagt på den enkelte lærer. Den enkelte lærer er også en del av læreplanarbeidets avgjørelsesprosesser, hvor det tas beslutninger knyttet til planlegging av undervisningen, men også hvordan den skal gjennomføres, og går under det Gudem (2004) omtaler som undervisningsnivået (s. 130).

Caroline sin erfaring kan sammenlignes med det Sigurd fortalte om hvordan han har dannet sin forståelse for læreplanen på undervisningsnivå:

«Kun hvis jeg har hatt ansvar for å planlegge økter. Da har jeg brukt læreplanen og sett på den. Vi har gjerne fått tid til det under planlegging i starten av et skoleår, og da stopper det gjerne litt der. Med det mener jeg at du ikke ser så mye på læreplanen etter det, men at det fortsatt er innarbeidet og ligger i bakhodet.».

Basert på disse utsagnene, kan det tyde på at det i deres tilfeller i all hovedsak har blitt tatt beslutninger i kroppsøvningsfaget på undervisningsnivå. Ved å se på læreplanarbeid på institusjonsnivå og undervisningsnivå i lys av det Sæle & Hallås (2020) beskriver som profesjonalitet ovenfra og innenfra, kan det bli sett på som utfordrende for den enkelte lærer å tilstrebe en profesjonell standard på undervisningsnivå, dersom det ikke er lagt et godt grunnlag på institusjonsnivå (s. 193). Om Sæle & Hallås (2020) mener at lærerne på individuelt nivå har et ansvar for å beholde profesjonaliteten gjennom å utvikle seg, være åpen og nysgjerrig ovenfor teori og forskning, har også ledelsen en viktig og avgjørende rolle i dette arbeidet, både på institusjonsnivå og individuelt nivå. Holdningen til ledelsen, endringsvilligheten og endringskompetansen er viktige faktorer, som kan gjøres gjennom å legge til rette for implementering av læreplanen, men også å være støttende (Brattenborg et al., 2021, s. 63; Burner, 2022, s. 58). Det kommer også frem gjennom Ottesen et al. (2021) og Standal (2019) at en avgjørende faktor for slikt omstillingsarbeid er at ledelsen setter av god tid til det. Fagfornyelsen er tross alt den største endringen i skolen siden LK06, og operasjonalisering av læreplan er krevende arbeid som tar tid. Caroline kan fortelle om én ting som satte en stopper for arbeidet de var i gang med, og det var Covid19-pandemien. Burner et al. (2022) sin studie viser at pandemien kan for mange ha påvirket arbeidet med fagfornyelsen, som også støttes av Utdanningsdirektoratet (2022a). Selv om denne problemstillingen ikke kommer frem hos de andre informantene, er det en reell sannsynlighet for at det kan ha påvirket også deres arbeid med fagfornyelsen. Pandemien gikk på bekostning av den fysiske tilstedeværelsen, og førte til at blant annet utviklingsarbeid måtte bli gjort i eksempelvis kohorter eller gjennom digitale plattformer. Dette kan være med på å sette begrensninger for kvaliteten på arbeidet med fagfornyelsen. Dersom pandemien ikke hadde oppstått, går det an å tenke seg at arbeidet med fagfornyelsen kunne

blitt gjort grundigere, og forhåpentligvis også vært mer fagspesifikt rettet. Selv om ingen av informantene eksplisitt uttrykker at de ikke har fått nok tid til læreplanarbeid, kan likevel resultatene tyde på at prioriteringene rundt læreplanarbeidet som har blitt gjort ikke har vært til fordel for kroppsøvlingslærere eller kroppsøvlingsfaget. Det er rimelig å påstå at tid er en mangelvare i skolen, og dette kommer gjerne til uttrykk gjennom at mange lærere kan kjenne på et kontinuerlig press på kapasitet. Dette presset omhandler at mange lærere er i en posisjon hvor de for eksempel må bruke mer ressurser på å følge opp elever som har behov for ekstra støtte. En kan derfor stille spørsmål til hva den reelle kapasiteten er til å arbeide med innholdet i fagfornyelsen på undervisningsnivå.

Et av funnene som er interessant å se på er Carolines utsagn som gjelder faggruppen av kroppsøvlingslærere: «Vi har hatt noen samlinger vi som er kroppsøvlingslærere og snakket. Erfaringsdeling egentlig.». På den ene siden kan ses på som positivt at ledelsen har prioritert og lagt til rette for at kroppsøvlingslærerne kunne samles som faggruppe, særlig med tanke på at kroppsøvlingsfaget har lett for å bli nedprioritert i slike sammenhenger (Brattenborg et al, 2021, s. 72). Men på den andre siden ble det i denne faggruppen diskutert erfaringer de har fra egen praksis, og ikke noe knyttet til fagfornyelsen. En av lærerens rolle under læreplanutvikling er ifølge Engelsen (2012) er å operasjonalisere læreplanen gjennom å gjøre tilpasninger etter elevforutsetninger og andre viktige rammefaktorer som må tas hensyn til. Denne erfaringsdelingen står i motsetning til nettopp dette, men i tilsvarende grad de fire punktene Engelsen (2012) presenterer i forbindelse med læreplanarbeid. Det Caroline forteller om indikerer at kroppsøvlingslærerne ikke får mulighet til å analysere og diskutere det som er nytt i læreplanen, som for eksempel begrepene, hvordan det vil påvirke undervisningen og hvordan de skal implementere det. Erfaringsdelingen kan derfor ikke anses som holdbar i relasjon til læreplanarbeid. Spørsmålet mitt blir da – hvordan skal lærerne kunne legge et grunnlag for felles fagspråk, lage felles planer og drøfte hva som er nytt i læreplanen, og hvordan det skal oppfattes og iverksettes, dersom det ikke blir satt av tid til å diskutere fagspesifikke endringer? Et annet eksempel å vise til er da Stian nevnte at han opplever kollegiet som samkjørte når det kom til kjerneelementene, selv om de ikke har diskutert dem i et fellesskap. Som følge av at de ikke har analysert og reflektert over dette sammen, har de heller ikke innarbeidet en felles forståelse og et felles læreplanspråk de kan kommunisere i. Det er derfor en sannsynlighet for at kollegiet har ulike tolkninger av

læreplanen og begrepene den består av, og at samarbeidet de har derfor er basert på ulike forståelser. I det store bildet kan potensielt sett flere av kroppsøvingslærerne i Stian sitt kollegium sin individuelle oppfattelse av kroppslig læring bære preg av ulikhet, men også misoppfatning. Dette kan føre til utfordringer under operasjonalisering og implementering, da de kun har sin egen oppfattelse som utgangspunkt.

Et viktig aspekt Imsen (2020) fremhever innen læreplanarbeid er at skolen skal utdype og spesifisere de nasjonale planene gjennom å lage lokale planer, og dette er noe alle informantene kunne fortelle at de har i kroppsøvingsfaget (s. 278). Dette er beslutninger som ifølge Gudem (2004) blir tatt på institusjonsnivå, men basert på det informantene forteller, tyder det på at de lokale planene ikke har blitt laget i en faggruppe (s. 134). Et gjennomgående funn i forbindelse med informantenes lokale planer, kommer det frem at kjerneelementene ikke blir beskrevet i noen av de lokale planene, selv om kjerneelementene representerer fagets egenart, og det viktigste faget handler om (Burner et al., 2022, s. 2). Det peker heller i retning mot at kroppsøvingsfagets lokale plan er satt sammen på undervisningsnivå. Dette til tross for viktigheten av at kollegiet har mulighet til å reflektere og diskutere omkring faget i et fellesskap, gjennom å bruke fagspråk, reflektere over begreper, læringsmål og egen praksis (Sæle & Hallås, 2020, s. 194). Kjerneelementene er altså ikke beskrevet i informantenes lokale planer, men funnene viser at informantene heller mer mot kompetansemålstenkningen som Hagelia (2021) presenterer. Dette handler om å i hovedsak ta utgangspunkt i kompetansemålene under planlegging av undervisning, som Hagelia (2021) videre presiserer at er en tenkning lærere må bort fra, i og med at kjerneelementene er viktigere enn kompetansemålene siden det er her målene for opplæringen står (s. 54). Til tross for viktigheten av å diskutere og analysere rundt læreplanens endringer, fortalte Sigurd at han ikke har sett noe særlig på kjerneelementene og at han heller ikke har de med i de lokale planene. Likevel mener han at kjerneelementene er noe han tenker på hele tiden i kroppsøvingsfaget. Rundt dette er Otto i samme gate som Sigurd og fortalte at kjerneelementene, for hans del ligger, i underbevisstheten under planlegging av undervisning. Med hensyn til at det ifølge Burner et al. (2022) uttrykkes sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer som faget består av i kjerneelementene, viser at det krever grundig arbeid for å få inngående kunnskaper om dem, som gjør at det kan stilles spørsmål til denne tenkemåten og praksisen

(s. 2). Sett i lys av at ingen av dem har diskutert læreplanen i kroppsøving i et kollegium, og at kunnskapen de har om kjerneelementene derfor kan anses som begrenset til å ha dem liggende i bakhodet under planlegging. Konsekvensene av denne holdningen gjør at læreplanens intensjoner ikke er i tråd med hverken den oppfattede læreplanen eller den gjennomførte læreplanen, som for eksempel at kjerneelementene tydeliggjør fagets egenart (Burner et al. 2022, s. 2).

Når det kommer til hvordan informantene har arbeidet med implementeringen av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, tar for seg hvordan de på institusjonelt nivå har arbeidet med fagfornyelsen, men også på undervisningsnivå. Totalt sett indikerer de diskuterte funnene i dette avsnittet at læreplanarbeidet som er gjort på institusjonsnivå er mer på et overordnet nivå, og ikke rettet mot læreplanen i kroppsøvingsfaget. Dette kommer tydelig frem når det kommer til hvorvidt informantene har fått diskutert og analysert endringene, hva de betyr for faget, og ikke minst for å danne en felles forståelse. Konsekvensene av det overfladiske læreplanarbeidet kan føre til manglende innsikt og forståelse læreplanen i kroppsøving, og særlig kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring.

5.2 Hvordan oppfatter dette utvalget kroppsøvingslærere bevegelse og kroppslig læring?

Dette avsnittet består av diskusjon rundt hvordan informantene oppfatter bevegelse og kroppslig læring, og er studiens andre forskningsspørsmål. Dette inkluderer oppfattelsen informantene har av kjerneelementene generelt sett, i tillegg til det ene kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, men også begrepet kroppslig læring sett for seg selv. Goodlads (1979) tredje nivå av begrepsapparatet er den oppfattede læreplanen, og i lys av forskningsspørsmålet er det dette nivået av læreplanen som blir sett på i dette avsnittet. Dette nivået handler om den oppfattelsen og tolkningen informantene har av den formelle læreplanen (Berg, 2021, s. 95; Imsen, 2020, s. 295).

En av fagfornyelsens store endringer i kroppsøvningsfaget er kjerneelementene, som også bringer med seg nye begreper som skal operasjonaliseres og implementeres. Når det kommer til informantenes oppfattelse av kjerneelementer generelt, men også bevegelse og kroppslig læring, og begrepet kroppslig læring isolert sett, viser resultatene ulik forståelse. Den oppfattelsen de får av den formelle læreplanen kan påvirkes av blant annet tradisjoner, ulike erfaringer, kunnskaper og samfunnsmessige forhold (Berg, 2021, s. 95-96). Når det kommer til bevegelse og kroppslig læring, kan lærerens perspektiv på kropp påvirke oppfattelsen av læreplanen, som igjen har en innvirkning for hvordan undervisningen praktiseres, og hva elevene blir lært videre (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Som nevnt viser resultatene at det er ulik forståelse for kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring blant informantene, hvor for eksempel Otto sa:

«Bevegelse og kroppslig læring, er jo egentlig nesten hele faget på et vis. Kritisk sammenheng mellom bevegelse, kropp og trening, det er jo sånne ting som jeg tenker egentlig er veldig viktig. Der skal elevene få muligheten til å utvikle kunnskap om hvorfor vi gjør som vi gjør og hvorfor det er lurt av meg å drive med fysisk aktivitet.»

Til slutt la han til at dette kjerneelementet også handler om å lære teknikk. Gjennom dette utsagnet kommer det frem viktige aspekter fra kjerneelementet, som for eksempel kritisk sammenheng mellom bevegelse, kropp og trening. Likevel mangler den avgjørende delen om å reflektere og tenke kritisk om disse sammenhengene slik det omtales i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette tyder på at Otto sin forståelse i hovedsak er bygget på det objektive perspektivet på kropp, som handler om at kroppen er et trenbart objekt (Amundsen et al., 2021; Sæle & Hallås, 2020, s. 69). Det subjektive perspektivet på kropp, som er en vesentlig del ved kroppslig læring, er ikke i fokus, og indikerer en manglende forståelse (Standal, 2019, s. 59). Intensjonen Otto har ved å ha fokus på teknikkinnlæring er at elevene gjennom øving skal oppleve mestring. Øving omtales i læreplanen i forbindelse med hvordan det kan legges til rette for kroppslig læring. En annen intensjon han har ved teknikkinnlæring er for å kunne mestre teknikken, og dermed bruke den i andre bevegelsesaktiviteter, som viser at kroppsøvningsundervisningen legger til rette for både progresjon og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stian sitt syn på bevegelse og

kroppslig læring omfatter oppfatningen elevene har av sin egen kropp, og eget selvbilde. Videre fortalte han at kjerneelementet skal stimulere til aktiv læring, som igjen gjør at elevene får et positivt syn på hvordan kroppen fungerer, og hvordan den kan bli tatt i bruk. Siden Stian her nevnte aktiv læring tar forståelsen hans delvis for seg det objektive perspektivet på kropp, men i hovedsak er det subjektive perspektivet på kropp fremtredende i Stian sin oppfattelse. Dette fordi Stian i større grad legger vekt på elevenes erfaringer fra aktiviteter, som Standal (2019) hevder er en vesentlig side ved kroppslig læring. I tillegg vektlegges kroppsbevissthet gjennom hans forståelse av kjerneelementet, da det for han er viktig at elevene blir kjent med det fysiske-motoriske ved kroppen, men også hvordan de opplever sin egen kropp utseendemessig (Osnes, 2021, s. 92).

Bevegelse og kroppslig læring er det første kjerneelementet i læreplanen, og mange ser på dette som sentralt i faget, og en viktig del av egenverdien med faget. I forbindelse med kroppslig læring som begrep kommer det frem hos tre av informantene at det står svært sentralt i faget, sammenlignet med de andre kjerneelementene. Likevel kan resultatene tyde på usikkerhet blant informantene når det kommer til hva begrepet er, og hva det innebærer. For eksempel samsvarer Otto sin oppfattelse av kroppslig læring med den oppfattelsen han har av bevegelse og kroppslig læring: «Kroppslig læring er jo at du skal lære hvordan du hiver en ball, eller hvordan du hopper eller hinker». Denne forståelsen handler i hovedsak om teknikkinnlæring, som indikerer på at Otto heller mot det rådende perspektivet i faget og handler om det tradisjonelle synet på kroppen som et trenbart objekt, altså å *ha* en kropp (Amundsen et al., 2021; Sæle & Hallås, 2020, s. 69). Når det kommer til kroppslig læring mener Standal (2019) at det alltid er et subjekt involvert, og ved å se på kroppen som et trenbart objekt blir for snevert (s. 59). Standal (2019) forklarer for at elevene må gjøre kroppen til en gjenstand for refleksjon gjennom å tenke over hvordan bein og armer skal beveges i forhold til hverandre i ulike bevegelsesaktiviteter, og akkurat dette belyses gjennom Stian og Caroline sine tanker om kroppslig læring (s. 58). Da Stian skulle forklare hva han mente kroppslig læring er, sa han: «Når jeg hører kroppslig læring, tenker jeg at de lærer å ta i bruk egen kropp, rett og slett. Og det å lære å kjenne egen kropp». Sigurd sitt svar var mer rettet mot å lære om kroppen, hvordan den fungerer og hva den trenger for å være sunn. Caroline sine tanker om kroppslig læring var at det handler om å lære, forstå, eller bruke kroppen, og at dette har en sammenheng med utvikling og særlig utvikling av

bevegelser. Både Stian og Caroline sine oppfattelser er i tråd med Standal (2019) sin argumentasjon om å se på kroppen som objekt for læring av bevegelse (s. 58). Sigurd sitt svar var mer rettet mot at elevene skal lære om kroppen, hvordan den fungerer og kan brukes. I tillegg nevner han at det også handler om hva kroppen trenger for å være sunn, og eksemplifiserer med bevegelse og mat. De uttalelsene som til nå er nevnt rundt kroppslig læring peker i retning mot kroppen som objekt, og belyser ikke den andre vesentlige siden ved kroppslig læring – kroppen som subjekt, eller det å være en kropp (Standal, 2019, s. 59). Det kommer ganske klart frem gjennom studien at ingen av informantene har fått diskutere eller analysere læreplanen i kroppsøving på institusjonsnivå, og heller ikke har fått diskutere kroppslig læring som begrep, selv om det å tolke nye begreper ifølge Ottesen et al. (2021) er krevende arbeid som krever tid (s. 73). Det kan tenkes at dette er en sannsynlig årsak for de varierende og manglende forståelsene informantene har av kroppslig læring. Intensjonen i læreplanen forteller blant annet at følelsene til elevene skal være med som en del av læringen, og kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty fremmer nettopp dette med forholdet mellom kropp og sinn – at mennesket tenker med og gjennom kroppen (Sæle & Hallås, 2020, s. 69-71). Dette handler om at kroppen er subjekt og objekt for vår bevissthet, som kan ses i sammenheng Standal (2019) sin beskrivelse om det kroppsliggjorte forholdet mellom kunnskapsobjektet for kroppslig læring og elevenes subjektivitet (s. 58). Slik kroppslig læring blir beskrevet i læreplanen handler det om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle informantene sine oppfattelser dreier seg rundt motorisk læring, men Stian og Sigurd sine oppfattelser peker seg ut da de i tillegg har fokus på kroppsbevissthet. Stian nevnte det å lære å kjenne egen kropp, og Sigurd la vekt på å lære hvordan kroppen fungerer, som er i tråd med Osnes (2021) sin beskrivelse av at kroppsbevissthet blant annet handler om å bli kjent med det fysisk-motoriske ved kroppen (s. 92).

Et interessant aspekt som gjelder informantenes perspektiv på kropp, er at det kan se ut til at en dualistisk forståelse dominerer forståelsen informantene har for kroppslig læring. Dette kommer til syne gjennom at informantenes oppfattelse i større grad baserer seg på Descartes dualistiske forståelse om at mennesket *har* en kropp, fremfor Merleau-Pontys tenkning om at mennesket *er* kroppen sin (Osnes, 2021, s. 19-20; Sæle & Hallås, 2020, s. 69-71). Denne dualistiske forståelsen handler om å se på kroppen som adskilte størrelser, som

et splittet vesen med kropp og sinn (Sæle & Hallås, 2020, s. 69-71). Siden informantene i stor grad konsentrerte seg om kroppen som objekt, ble det naturlig å undersøke hvilken rolle de mener at kroppen har i faget. Informantene fikk derfor muligheten til å utdype om de ser på faget som fysisk-motorisk, eller om de mener at elevenes tanker og følelser også spiller en rolle. Også her var det gjennomgående at kroppen har en avgjørende rolle, men det kom i tillegg frem at elevenes tanker og følelser absolutt spiller en viktig rolle, og at kroppen og sinnet henger sammen. Stian forklarte sitt perspektiv slik:

«Selvfølgelig spiller hodet også en rolle. Vi har både fysisk og psykisk. Hvis ikke det psykiske er på plass vil ikke den fysiske kroppen fungere. Så er det motsatt også, hvis det kroppslige eller den fysiske trimmen, vil jo føre til at det psykiske vil fungere. Det er såpass mye positive fordeler med å bruke kroppen at de er selvfølgelig helt avhengige av hverandre. Jeg vil si at det er et tosidig forhold mellom kropp og hodet, og fysisk og psykisk helse.».

Det er interessant å merke seg at det subjektive perspektivet på kropp som kommer frem her ikke var inkludert da informantene presenterte oppfattelsen av de har av kroppslig læring. Perspektivet som vektlegges her tar for seg kroppen som subjekt, og er i større grad rettet mot den levde kroppen, som handler om at mennesket eksisterer i en verden gjennom kropp og bevegelse, hvor erfaringene og opplevelsene vi gjør oss er grunnlaget for kroppens persepsjon gjennom gjensidig påvirkning med miljøet rundt oss (Osnes, 2021, s. 20; Standal, 2019, s. 59). Det var ikke før informantene eksplisitt ble spurt om elevenes tanker og følelser, dette ble vektlagt som en viktig del av kroppsøvfingsfaget. Selv om ingen av informantene knyttet det subjektive perspektivet på kropp direkte til kroppslig læring, er det likevel verdt å merke seg at Standal (2019) sine to vesentlige sider ved kroppslig læring kommer tydeligere frem (s. 58). Dette handler om at begge perspektivene, kroppen som objekt og kroppen som subjekt, inkluderes i informantenes syn på kroppens rolle i faget.

Kroppsøvfingsfaget kan for mange oppleves som et nedprioritert fag, hvor kroppsøvfingslærerne i mindre grad får mulighet til å diskutere og analysere fagplanen kan ses på som svært uheldig med hensyn til at kroppsøvfingsfaget på lik linje med andre fag er et allmenndannende fag, hvor elevene skal lære noe og i tillegg ha positive opplevelser knyttet

til det (Standal, 2019, s. 59; Sæle & Hallås, 2020, s. 34). De prioriteringene ledelsen har gjort når det kommer til læreplanarbeid på det institusjonelle nivået, og i hvilken grad de har satt av god tid til arbeidet, eller om det er satt av tid til at lærerne skal danne seg en forståelse for faget på undervisningsnivå, kan være med å forklare oppfattelsen informantene sitter med. Som nevnt tidligere, er sammenhengen mellom Covid19-pandemien og fagfornyelsen, og selv om den satte begrensninger for implementeringen er det likevel ikke sikkert at det ville vært rettet mer fokus på arbeid med fagfornyelsen i kroppsøving dersom den ikke hadde oppstått (Burner et al., 2022, s. 12-13). Som resultatene viser, har ingen av informantene arbeidet på institusjonsnivå for å danne seg en forståelse for læreplanen, og Caroline kunne fortelle at hennes erfaring i forbindelse med dette var at ansvaret ble lagt på den enkelte lærer. Også Sigurd sitt utsagn kan tolkes i retning mot at ansvaret ble lagt på den enkelte. Selv om de andre informantene ikke nevner det individuelle ansvaret eksplisitt, er det med hensyn til det fraværende arbeidet på institusjonelle nivået rimelig å anta at dette var gjeldende for dem også. Læreplanarbeid på undervisningsnivå handler om at den enkelte lærer har tolket læreplanen og tar beslutninger til undervisningen ut fra det, men da bør det i forkant på institusjonsnivå ha blitt foretatt tolkninger av den formelle læreplanen og tilpasset den etter deres lokale forhold (Gundem, 2004, s. 130). Dersom det ikke er lagt et godt grunnlag på det institusjonelle nivået, kan det bli utfordrende for den enkelte lærer å tolke og ta beslutninger på undervisningsnivå, særlig med hensyn til det uklare språket i læreplanen. Språket i læreplanen skal ifølge Borgen & Engelsrud (2020) og Imsen (2020) gi retning og virke tydeliggjørende og være forståelig nok til at intensjonene skal være mulig å gjennomføre i praksis. Men det viser seg at den har et vidt og vagt språk som kan gi rom for flere tolkninger, men også peke i ulike retninger og dermed oppstå ulike oppfattelser (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 15; Imsen, 2020, s. 279). Kroppslig læring er ett av begrepene som har fått kritikk for å ikke ha blitt definert bedre, og siden dette er et nytt begrep i læreplanen kan det oppstå ulike oppfattelser av det (Standal, 2019, s. 57). Det viser seg derfor at det uklare språket i læreplanen kan være utfordrende i forbindelse med å danne en forståelse for den. Og en mulig forklaring på informantenes varierte og delvis manglende forståelse for kjerneelementene generelt, bevegelse og kroppslig læring, samt begrepet kroppslig læring kan være nettopp dette. Dette samsvarer med Birch et al. (2019) og Østern & Bjerke (2021) sin eksemplifisering om ulike oppfattelser av kroppslig læring.

Dette avsnittet har bestått av å diskutere hvordan informantene oppfatter bevegelse og kroppslig læring, opp mot det teoretiske rammeverket. Dette inkluderer oppfattelsen de har av kjerneelementene generelt, det ene kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, men også kroppslig læring som begrep. Det foregående avsnittet tyder på at læreplanarbeidet informantene har vært med på er på et overordnet nivå, og at dette blant annet kunne påvirke forståelsen de får av læreplanen. I forbindelse med forskningsspørsmålet tilhørende dette avsnittet kommer tydeligere frem her at oppfattelsen de har av bevegelse og kroppslig læring er som et resultat av det overordnede læreplanarbeidet. Dersom kroppsøvlingslæreren ikke har tilstrekkelig kunnskap og forståelse for læreplanen som utøves, kan en rimelig tolkning være at undervisningen ikke er i tråd med intensjonen ved læreplanen.

5.3 Hva forteller dette utvalget lærere om hvordan kroppslig læring blir operasjonalisert i kroppsøvlingsundervisningen?

I dette avsnittet vil det diskuteres rundt studiens tredje forskningsspørsmål, og handler om hvordan informantene har operasjonalisert kroppslig læring i sin kroppsøvlingsundervisning. De foregående delkapitlene har tatt for seg den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen, og i dette avsnittet vil den oppfattede læreplanen fortsatt være viktig. I tillegg vil det fjerde nivået av Goodlads (1979) begrepsapparat innlemmes, altså den gjennomførte læreplanen. Det er da viktig å understreke at dette avsnittet kun vil gi et inntrykk av den gjennomførte læreplanen, da det er basert på lærerens perspektiv og erfaringer.

Når det kommer til hvordan informantene mener at de ivaretar elevene sin kroppslige læring i undervisningen var også her tilbakemeldingene varierende. Ved å se på tre teoretiske perspektiver på kropp, som ifølge Amundsen (2021) bør være et utgangspunkt for kroppsøvlingsundervisningen for at det skal være i tråd med læreplanens mål om kroppslig læring, skal undervisningen inkludere disse tre: kroppen som objekt, kroppen som subjekt, og den samfunnsskapte kroppen. Deler av disse perspektivene som grunnlag for elevenes kroppslige læring kommer frem gjennom informantenes utsagn, men ingen inkluderer alle.

Caroline gir uttrykk for at den kroppslige læringen er overgripende for faget, og sier: «Uansett hvilken aktivitet du har, så er det jo som mål at de skal få erfaring med, eller, utfordring, eller bedre kompetanse.» Både hun og Otto nevner at de prøver å ha en veiledende rolle ovenfor elevene, og at de på denne måten legger til rette for kroppslig læring i undervisningen. Den veiledende rollen begge to forklarer handler om å gi tilbakemeldinger til elevene for utvikling og mestring. Kroppsøvingsfaget skal legge til rette for at elevene lærer *om* og *med* kroppen, og da spiller forholdet mellom kropp og sinn en viktig rolle, og basert på dette kan informantenes utsagn tyde på at forholdet mellom kropp og sinn er noe som blir tatt hensyn til i deres undervisning (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Når det kommer til forholdet mellom kropp og sinn, handler det i det store bildet om mer enn å gi tilbakemeldinger, da det blant annet bygger på tanken om at mennesker *er* sin kropp, og at kroppen er subjekt og objekt for vår bevissthet (Østern & Bjerke, 2021, s. 21). Denne tankegangen er i tråd med Standal (2019) sine to vesentlige sider ved kroppslig læring – kroppen som objekt og kroppen som subjekt. Det sentrale innen kroppen som subjekt er at elevenes følelser knyttet til bevegelse er en del av læringsprosessen (Amundsen et al., 2021; Standal, 2019, s. 59). Dette viser at å legge til rette for elevenes erfaringer, tanker og refleksjoner i undervisningen er en viktig del av elevenes kroppslige læring, og kan ifølge Sæle & Hallås (2020) bidra til refleksjoner som er «virkelighetsfunderte» og meningsbærende» (Sæle & Hallås, 2020, s. 146). Gjennom Caroline og Otto sine utsagn kommer lærerens rolle i større grad frem, mens elevenes medvirkende rolle gjennom å ta hensyn til deres refleksjoner, tanker, følelser og innspill blir ikke fremhevet. Det kan godt hende at den veiledende rollen de fremmer, inkluderer at elevenes perspektiv blir tatt hensyn til, men gjennom å tolke deres formuleringer ser ikke dette ut til å bli særlig vektlagt. I lys av de tre perspektivene som Amundsen (2021) presenterer, tar Caroline og Otto sin undervisning primært sett høyde for kroppen som objekt, men også kroppen som subjekt i snevreste forstand. Stian og Sigurd sine tanker vedrørende elevenes kroppslige læring i undervisningen er i likhet med Caroline og Otto rettet mot lærerens rolle, men fra et litt annet perspektiv. Begge er opptatt av å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og Stian forklarer: «Da legger jeg til rette for at alle skal kunne delta, uansett utgangspunkt og forutsetninger, og uansett hvilken form de er i.» Sigurd utdyper at det er viktig for ham å være et positivt forbilde for barna, finne en plass til alle elevene og gi dem verktøy slik at fysisk aktivitet blir gøy. Slik Stian og Sigurd forteller at de legger til rette for kroppslig læring i

undervisningen vektlegges også her lærerens rolle i undervisningen, og det kommer ikke eksplisitt frem at elevenes refleksjoner, tanker og følelser er viktig innspill til elevenes kroppslige læring. Likevel er de begge to opptatt av å tilpasse undervisningen slik at alle kan delta, mens Sigurd i tillegg bringer inn at fysisk aktivitet skal være gøy. Dette kan ses i relasjon til Amundsens (2021) ene perspektiv, kroppen som objekt, mens bevegelsesglede som en del av en større helhet kan assosieres med kroppen som subjekt.

Da informantene skulle forklare hvordan de la til rette for kroppslig læring i sin undervisning ble Amundsen (2021) sitt tredje perspektiv, den samfunnsskapte kroppen, ikke vektlagt. Dette perspektivet handler om at kroppen vi har påvirkes av samfunnets kroppsidealer, og at det i kroppsøvingsfaget er viktig å reflektere over hva, hvordan og hvorfor dette påvirker oss sammen med elevene (Amundsen et al., 2021). På et senere tidspunkt under intervjuene ble kroppsbevissthet et tema, og da nevnes det blant annet synet på kropp, selvbylde, hvordan kroppen fungerer i bevegelse og refleksjon omkring det. Tilnærmingen Amundsen (2021) har til perspektivet om den samfunnsskapte kroppen ligner på Osnes (2021) sitt perspektiv om at deler begrepet kroppsbevissthet handler om hvordan elevene opplever sin egen kropp rent utseendemessig (s. 92). Stian og Caroline sine tanker om kroppsbevissthet er knyttet til nettopp dette – synet elevene har på egen og andre sin kropp. Stian sitt perspektiv på dette er at mennesker er opptatt av synet på egen kropp og andre sin kropp. Caroline er da inne på det å være bevisst på positive og negative sider ved kroppen, og ikke nødvendigvis hvordan de ser på kroppen og sammenligner seg med andre. Stian kommer i tillegg med et praktisk eksempel:

«Vi har vært veldig opptatt av at ungene ikke skal kommentere andre sin kropp, på grunn av vi har erfart at det å være bevisst på egen kropp og påpeke ting som kan være annerledes med den personen kan få negative konsekvenser for den som blir kommentert.».

Selv om dette ikke kom frem da han forklarte om hvordan han legger til rette for kroppslig læring i sin undervisning, indikerer det likevel at Amundsen (2021) sitt tredje perspektiv, den samfunnsskapte kroppen er medvirkende. Uten at Stian selv nevner at dette er en måte å legge til rette for kroppslig læring i undervisningen på, viser det likevel at han gjør det.

Kroppsbevissthet handler også om å bli kjent med det fysiske-motoriske ved kroppen, og Sigurd sin oppfattelse av kroppsbevissthet handler om hvordan kroppen fungerer i bevegelse, og hva som samarbeider når den er i bevegelse (Osnes, 2021, s. 92). Otto har likhetstrekk med Sigurd sin uttalelse, men på toppen av dette bringer han inn refleksjon. Med dette mener han at elevene kan reflektere over hvordan de beveger seg, hva de skal gjøre med de ulike kroppsdelene i de ulike bevegelsene. Siden kroppsøving er bygget på at elevene skal ha gode følelser knyttet til faget, bør det legges til rette for dette gjennom at elevene lærer seg å legge merke til, og reflektere over erfaringene de gjør seg når de er i bevegelse (Standal, 2019, s. 59). Videre vektlegger Standal (2019) at denne refleksjonsdelen også er viktig i forbindelse med opplevde negative erfaringer for å finne ut hvorfor disse følelsene oppsto, og hva som kan gjøres annerledes, som også Otto mener er en viktig del av det som inngår i kroppsbevissthet. På denne måten blir elevene kjent med egen kropp, mulighetene den har i det en bevegelse skal utføres, og å kunne beherske den i ulike miljøer (Osnes, 2021, s. 92). Caroline nevner også dette med hva elevene får til, og hva som skal til for å mestre det, som er i tråd med Osnes (2021) og Standal (2019) sitt teoretiske perspektiv. Dette avsnittet peker i retning mot at operasjonaliseringen av kroppslig læring har blitt foretatt på det Gudem (2004) omtaler som undervisningsnivå. Ved å se dette i lys av den erfarte læreplanen som Imsen (2020) presenterer, kan det være at elevenes erfarte læreplan blir ulik, og at det da blir et gap mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen.

Samtlige informanter sine tanker om hva kroppsbevissthet er har i ulik grad relevans ved å sette det i lys av Osnes (2021) sitt teoretiske perspektiv på kroppsbevissthet (s. 92).

Kroppsbevissthet er ett av de tre elementene i læreplanen som beskriver hva kroppslig læring handler om, og ingen av informantene inkluderte dette da de ga innsikt i hvordan deres undervisning la til rette for kroppslig læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor interessant å bemerke seg at i det de fikk kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring foran seg i skriftlig form og fikk det opplest, hadde alle informantene utsagn av relevans. Etter at funnene om kroppsbevissthet har blitt diskutert opp mot det teoretiske rammeverket, kan det tyde på at informantene i større grad har kunnskap rundt kroppslig læring, og hvordan de kan legge til rette for det i undervisningen. Men hva kan være årsaken til at ingen av informantene dro inn elementene omkring kroppsbevissthet da de ble spurt om hvordan de legger til rette for kroppslig læring i undervisningen sin? Ved å ta

utgangspunkt i et gjennomgående funn fra studien, er en nærliggende forklaring at verdifull kunnskap kan ha gått tapt som følge av at kroppslig læring ikke har blitt diskutert og analysert i et fellesskap.

Som følge av at informantene ikke har diskutert begrepet kroppslig læring i et fellesskap, har de kun sin egen oppfattelse som utgangspunkt for hvordan de operasjonaliserer kroppslig læring i sin undervisning. Et viktig aspekt som kan påvirke nettopp dette, er synet kroppsøvingslærerne har på kropp. Hvilket syn kroppsøvingslærerne har på kropp påvirker blant annet hvordan undervisningen blir lagt opp, særlig med hensyn til kroppslig læring (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Amundsen (2021) presenterer i sin artikkel tre perspektiver på kropp som bør bli tatt høyde for i undervisningen for at den skal være i tråd med læreplanens mål om kroppslig læring – *å ha en kropp, å være en kropp og den samfunnsskapte kroppen*. Å ha en kropp og å være en kropp knyttes til kroppen som objekt og subjekt er ifølge Standal (2019) grunnleggende innen kroppslig læring, og dette er noe som vektlegges av informantene. Alle informantene var enige i at både det kroppen og hodet spiller en viktig rolle, altså det Standal (2019) forklarer som at elevene skal reflektere og uttrykke erfaringer av bevegelsesaktiviteter. Likevel var det ingen som eksplisitt kunne eksemplifisere med at elevenes refleksjoner, tanker, følelser eller erfaringer er en viktig del av det. På en side får Caroline frem rollen hun har ovenfor elevene når det kommer til å implementere kroppslig læring i undervisningen, og eksemplifiserer med at hun snakker med elevene om hvorfor vi lærer ting, hvorfor vi skal ha fair play, eller hvorfor vi heier på hverandre og viktigheten av det. Her understrekes det at hun samtaler med elevene, men på en annen side kommer det ikke frem i eksemplifiseringen hennes hvilken betydning elevene sine refleksjoner og uttrykte erfaringer har, som tidligere nevnt er en viktig faktor for elevenes kroppslige læring. Den samfunnsskapte kroppen kan i denne sammenheng knyttes direkte til kroppsbevissthet, som er et av de sentrale begreene innen kroppslig læring. Informantene er på sporet om hva kroppsbevissthet handler om, men det gjenspeiler også her at det bærer preg av manglede kunnskap og smal forståelse. Når det kommer til hvordan informantene forteller sin oppfattelse av kroppslig læring, og hvordan de legger til rette for det i undervisningen sin, er det viktig å understreke at denne studien i hovedsak tar for seg ulike nivå av Goodlads (1979) begrepsapparat. De ulike nivåene denne studien tar for seg er den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen. Når

det kommer til *den gjennomførte læreplanen*, blir det kun sett på fra lærerens perspektiv, er det derfor viktig å poengtere at elevenes stemme ikke kommer frem. Det derfor er umulig å si noe om elevenes erfaringer, tanker og følelser rundt hvordan det legges til rette for kroppslig læring i undervisningen.

Som et resultat av at informantene ikke har fått drevet med læreplanarbeid på institusjonelt nivå rettet mot kroppsøvingsfaget, er det grunn til å tro at dette har påvirket oppfattelsen de har av læreplanen. Det er også sannsynlig at dette fører til at de ikke innehar et felles læreplanspråk. Som dette avsnittet viser, er det gode grunner til å hevde at operasjonaliseringen av begrepet kroppslig læring for disse lærerne fortsatt har en vei å gå, og at det antyder et behov for ytterligere utvikling av forståelsen. Ved å se på funnene i lys av Amundsen (2021) sine tre perspektiver på kropp som bør bli tatt høyde for i undervisningen for å følge læreplanens mål om kroppslig læring, peker disse i retning mot at det bør legges til rette for læreplanarbeid på institusjonsnivå for at operasjonaliseringen skal være i tråd med læreplanen.

6. Konklusjon

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter læreplanen, og forstår fagfornyelsen og kjerneelementene i kroppsøvlingsfaget. Gjennom en kvalitativ tilnærming har problemstillingen søkt svar på: «Hvordan har et utvalg kroppsøvlingslærere arbeidet med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?» Formålet med de tre tilhørende forskningsspørsmålene er å konkretisere og utdype problemstillingen ytterligere:

1. *Hvordan har et utvalg lærere arbeidet med implementering av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget?*
2. *Hvordan oppfatter dette utvalget kroppsøvlingslærere kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring?*
3. *Hva forteller dette utvalget lærere om hvordan kroppslig læring blir operasjonalisert i kroppsøvlingsundervisningen?*

Disse tre forskningsspørsmålene fremhever at informantenes oppfattelser, meninger og erfaringer har vært sentralt for å belyse problemstillingen.

6.1 Metodekritikk

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter læreplanen, hvordan de oppfatter og tar i bruk kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, og ikke minst forståelsen for det sentrale begrepet kroppslig læring. Dette har blitt gjort gjennom kvalitative forskningsintervju med fire kroppsøvlingslærere, som satte søkelys på deres subjektive oppfattelser, meninger og erfaringer. Det er derfor ingen grunnlag for overførbarhet av funnene som er gjort. Utvalget i denne studien hadde varierende grad av arbeidserfaring, hvor tre av informantene har arbeidet som lærer i underkant av tre år, mens én informant hadde lang arbeidserfaring. På en side kan man tenke seg at de veletablerte lærerne med lang erfaring vil være i en posisjon hvor det er enklere å kunne implementere innholdet i LK20 siden de har en etablert forståelse av LK06. På en annen side kan det tenkes at de er så erfarne at de er litt «låste» i tankesettet sitt og lite villige til å endre sin egen praksis. Selv om læreryrket er en profesjon som krever utvikling og endring, kan det antakelig kreve en viss personlighetstype å oppsøke endring. Når det gjelder de mer

uerfarne lærerne kunne en i utgangspunktet se for seg at de hadde en viss stå-på-vilje som gjorde dem dedikerte til å sette seg inn i fagfornyelsen. En typisk tankegang for mennesker som er nye i arbeidslivet er jo at man gjerne vil etterleve teorien så godt man kan, og det er interessant at informantene i denne studien kan se ut til å ha en begrenset kapasitet. Læreryrket er kanskje utsatt for å være personavhengig, og da vil det ikke nødvendigvis bare være antall år med erfaring som spiller inn, men også hvordan man er som person. Dersom det ville vært mer spredning når det kommer til grad av arbeidserfaring, kunne det kanskje gitt et mer varierende og realistisk bilde av læreplanarbeidet som ble gjort i forkant av innførelsen av læreplanverket.

6.2 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere har arbeidet med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. De tilhørende forskningsspørsmålene har vært viktige rettesnorer for å belyse oppgavens problemstilling. I undersøkelsen av det første forskningsspørsmålet har det blitt gjort et sentralt funn. Funnet peker på at læreplanarbeidet som informantene har tatt del i på institusjonsnivå i realiteten befinner seg på et overordnet nivå. Det kan tyde på at fagfornyelsens tverrfaglige tema og gjerne andre teoribaserte fag har fått størst oppmerksomhet, sammenlignet med kroppsøving. Som et resultat av dette har kroppsøvingsfaget i svært liten grad, og kanskje ikke i det hele tatt, har vært diskutert på institusjonsnivå. Oppsummert indikerer resultatene knyttet til dette forskningsspørsmålet at det overordnede læreplanarbeidet har hatt betydning for dette utvalget kroppsøvingslærere sin oppfattelse av kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. Når det gjelder studiens andre og tredje forskningsspørsmål, kan det se ut til at funnet vedrørende det overordnede læreplanarbeidet har påvirket resultatet også her. Siden informantene ikke har arbeidet spesielt med læreplanen i kroppsøving, kommer det til uttrykk at informantene har nok så forskjellige oppfattelser, og det er derfor noe uklart hvordan informantene operasjonaliserer kroppslig læring. Informantene har i større grad mer klare svar på hvordan de implementerer kroppslig læring, men forståelsen gjenspeiler likevel at informantene ikke har jobbet med læreplanen i et fellesskap.

Det ser ut til at kroppsøvfingsfaget kommer i en skvis mellom de mer teoribaserte fagene, og at det manglete faglige samarbeidet på institusjonsnivå kan føre til et gap mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen, men også den erfarte læreplanen. Med hensyn til at informantene ikke har hatt de faglige diskusjonene i kroppsøvfingsfaget, blir iverksettelsen av læreplanen, og den oppfattede og gjennomførte læreplanen basert på deres personlige nivå. Som studien viser, er det gode grunner til å hevde at det antyder et klart behov om ytterligere utvikling av forståelsen for bevegelse og kroppslig læring, slik at begrepet kroppslig læring kan operasjonaliseres i kroppsøvfingsfaget, og samtidig være i tråd med læreplanens intensjoner. For å utvikle oppfattelsen bør det bli gjort grundig læreplanarbeid på institusjonsnivå, slik at lærere i et fellesskap kan diskutere og analysere læreplanen, og danne seg et felles læreplanspråk. På denne måten kan lærerfellesskapet legge til rette for å forstå språket i læreplanen, som for mange kan virke utydelig, og dermed gi retning og være tydeliggjørende.

6.3 Veien videre

Denne studien har bidratt til å belyse viktige spørsmål knyttet til implementeringen og operasjonaliseringen av læreplanen i kroppsøvfingsfaget. Studien har undersøkt kroppsøvfingslæreres arbeid med fagfornyelsen, og ikke minst oppfattelsen de har av fenomenet kroppslig læring og hvordan det operasjonaliseres i undervisningen. Likevel er det fremdeles kunnskapshull som krever ytterligere undersøkelser. Kroppslig læring er et stort og omfattende tema, og denne studien tar kun for seg kroppslig læring i mindre skala og gir derfor ikke svar på alt. Som nevnt tidligere fokuserer denne studien på et begrenset antall kroppsøvfingslæreres perspektiv. For å få en bedre forståelse for tematikken hadde det vært interessant å se på andre relevante aktører sitt synspunkt. Det ville naturligvis vært givende for studien og hatt anledning til å undersøke blant annet et langt større antall lærere, som for eksempel skoleledere, eller de som faktisk deltar i kroppsøvfingsundervisningen – elevene. Ved å inkludere skolelederes perspektiv kan gi en dypere innsikt i hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøvfingslæreres læreplanarbeid. Ved å fokusere på elevenes perspektiv gir det et bilde av den erfarte læreplanen, og dermed hvordan elevene opplever at kroppslig læring kommer til uttrykk i undervisningen. Det ville

også vært interessant supplere med bruk av observasjon som datainnsamlingsmetode, for å se i hvilken grad den kroppslige læringen kommer til uttrykk basert på informantenes utsagn.

Forhåpentligvis kan denne studien fungere som et bidrag til videre refleksjon, og ikke minst at oppmerksomhet rettes mot, kroppsøvingslæreres oppfattelse av kroppslig læring. Dette innebærer også prioritering av det arbeidet som gjøres i et profesjonsfellesskap for å danne en felles forståelse og et felles fagspråk. Særlig med hensyn til utfordringene knyttet til det utydelige og generelle språket som er i læreplanen. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg lært og oppdaget mye. Jeg ser frem til å starte i et strukturert arbeid som lærer, og som kommende kroppsøvingslærer er jeg etter denne oppgaven svært motivert for å ta utfordringen med videre implementering og operasjonalisering av læreplanen. Jeg ser også frem til med interesse til å dra i gang et arbeid for å ha et faglig samarbeid med kollegaer.

Litteraturliste

Amundsen, M., Westlie, K., Moen, K. M., Storberget, I. & Bjørke, L. (2021, 17. februar).

Kroppslig læring = kroppsøvfingsfaget!. *Kroppsøvfingsbloggen*.

<https://blogg.forskning.no/kroppsoving/kroppslig-laering--kroppsovfingsfaget/1816088>

Andreassen, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>

Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.

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

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

Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2022). *EvaFag: 2025: Evalueringen av Fagfornyelsen – Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3001411>

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

Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. (s. 31-43). Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

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

Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. (6. utg). Gyldendal akademisk.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

Gundem, B. B. (2004). *Mot en ny skolevirkelighet?: læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.

Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene - det virkelig nye i fagfornyelsen. *Bedre Skole*, 33(2), 54-57. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Salvesen, G. S., Ruud, L. C., Gustavsen, T. & Hjordemaal, F. (2022). *Evafag: Evalueringen av fagfornyelsen: Fra plan til praksis – lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med fagfornyelsen*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3001408>

- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre Skole*, 31(3), 56-60.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2022, 10. mars). *Nettskjema*.
<https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 24. oktober). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er nytt i læreplanverket?*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 23. august). *Hvordan ta i bruk læreplanene?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153408>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. (1-2022) [Rundskriv].

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/>

Østern, T. P & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 16-27). Universitetsforlaget.

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the “able” and “less able” student in physical education in Norway. *Sport, education and society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvfaglærer*. (s. x-x). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra Sikt

15.02.2023, 13:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie av hvordan kjerneelementet bevegelse og kropps...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

878214

Vurderingstype

Standard

Dato

30.01.2023

Prosjekttittel

En kvalitativ studie av hvordan kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring blir ivaretatt under planlegging av kroppsøvningsundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gro Næsheim-Bjørkvik

Student

Ida Solito de Solis Larsen

Prosjektperiode

22.08.2022 - 02.06.2023

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 02.06.2023.

[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.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. 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 leverandører 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

Hei!

Mitt navn er Ida Solito de Solis Larsen. Jeg er på mitt siste år som lærerstudent, og skriver denne våren en masteroppgave i kroppsøvningsfaget. Formålet med denne oppgaven er å oppnå mer kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere tolker den nye læreplanen i kroppsøving, og hvilke endringer som har blitt gjort i undervisningen. I den forbindelse er jeg på jakt etter **to** lærere som underviser i kroppsøving, som ønsker å delta i et individuelt intervju som vil ta ca. 30 minutter.

Tematikken i intervjuet vil dreie seg om lærerens egen oppfattelse og bruk av læreplanen i kroppsøving. Dette er en kort beskrivelse, og jeg viser derfor til det vedlagte informasjonsskrivet for mer detaljer rundt selve deltakelsen.

Forskningsprosjektet er godkjent av Sikt, og all data fra intervjuet vil bli anonymisert. Det vil derfor ikke være mulig å knytte noe av datamaterialet til hverken deltakeren eller skolen.

Jeg setter stor pris på å høre fra dere, og krysser fingre for at dere har to lærere som har mulighet til å bidra i masterprosjektet mitt.

Med vennlig hilsen

Ida Solito de Solis Larsen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du bidra med kunnskap om fagfornyelsen i kroppsøvfingsfaget?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere tolker den nye læreplanen i kroppsøving, og hvilke endringer dere har gjort i undervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det overordnede formålet med dette masterprosjektet er å oppnå mer kunnskap om hvordan lærere oppfatter læreplanen og forstår fagfornyelsen og kjerneelementene i kroppsøving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du underviser i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker deg som informant da din oppfattelse av læreplanen i kroppsøving, og din kunnskap og erfaring i forbindelse med denne, er relevant og viktig bidrag til videre arbeid i denne studien.

Kriteriene for å delta er at du har erfaring, det være seg kort eller lang, i å undervise i kroppsøvingsfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet består av spørsmål som gir informasjon om hvordan læreplanen brukes under planlegging av kroppsøvingsundervisning, og hvordan enkelte begreper i læreplanen oppfattes. Det vil bli tatt lydopptak og notater under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra intervjuet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være prosjektleder Ida Solito de Solis Larsen og veileder Gro Næsheim-Bjørkvik ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode adskilt fra øvrige innsamlede data på en egen navneliste. Det vil bli brukt pseudonymer i intervjuet, slik at din identitet forblir anonym. Du vil derfor ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen. Lydopptaket vil oppbevares i Nettskjema, en sikker løsning for datainnsamling.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes da oppgaven blir godkjent i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes, både notater og lydopptak. Anonymiserte opplysninger i publikasjonen vil ikke slettes, og kan gjenbrukes til annet arbeid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Ved deltakelse i denne studien, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger fra intervjuet vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av intervjuet
- å få lese intervjuet og rette opp i eventuelle feil eller mistolkninger
- å få slettet intervjuet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av opplysningene fra intervjuet

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

- Prosjektleder Ida Solito de Solis Larsen: 250441@uis.no
- Universitetet i Stavanger ved Gro Næsheim-Bjørkvik: gro-naesheim@uis.no.
- Vårt personvernombud Rolf Jegervatn: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenester fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Ida Solito de Solis Larsen

Gro Næsheim-Bjørkvik

(Forsker)

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Spørsmålene som har svart prikk er spørsmålene som vil bli stilt, mens de hvite er eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Tematikk	Spørsmål
Introduksjon og bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">• Hilse og takke for at informanten har satt av tid til å delta i dette prosjektet.• Informere om at det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, alt vil bli anonymisert og holdes konfidensielt. All informasjon, samt lydopptak, vil lagres på en sikker måte, og vil kun bli brukt til prosjektets formål.• Kort presentasjon av temaet til masteroppgaven – formål og hensikt.• Hvilken utdanning har du?<ul style="list-style-type: none">○ Har du formell kroppsøvingstudning?• Hvor lang erfaring har du som lærer?• Hvor lang erfaring har du med å undervise i kroppsøving?• Hva anser du som det aller viktigste i kroppsøvingfaget?
Fagfornyelsen	<ul style="list-style-type: none">• Hva har skjedd på skolen deres ved fagfornyelsen?• Har dere fått tid til å diskutere endringene i fagfornyelsen?<ul style="list-style-type: none">○ Hvilken betydning har disse endringene for dere?• Hvordan har dere arbeidet for å danne en forståelse for LK20?<ul style="list-style-type: none">○ Har dere arbeidet individuelt, eller i et fellesskap?
Planlegging av undervisning	<ul style="list-style-type: none">• Hva tar du utgangspunkt i når du planlegger kroppsøvingundervisning?• Hvordan bruker du læreplanen under planlegging?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planlegger du ut fra kompetansemålene, eller kjerneelementene?
Kjerne- elementer	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oppfatter og forstår du kjerneelementene i læreplanen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilken betydning har kjerneelementene for deg? • Har kollegiet en felles forståelse for kjerneelementene? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilken betydning har kjerneelementene for dere som et kollegium? • Hvordan kommer kjerneelementene til uttrykk i de lokale planene deres? • Hvordan iverksettes og brukes de i undervisningen?
Kroppslig læring	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du når du hører begrepet kroppslig læring? • Hva legger du i din forståelse av begrepet kroppslig læring? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvor kommer denne forståelsen fra? • Har dere som kollegium diskutert kroppslig læring? <ul style="list-style-type: none"> ○ Har du bearbeidet det sammen med andre? • Hvilken rolle mener du kroppen spiller i kroppsøvingsfaget? <ul style="list-style-type: none"> ○ Tenker du på faget som fysisk-motorisk eller at hodet, altså elevenes tanker og følelser, også er med? • Hvordan ivaretar du elevenes kroppslige læring i din undervisning? • Er det noen bestemte deler av faget du knytter til kroppslig læring? <ul style="list-style-type: none"> ○ For eksempel et spesielt faglig innhold eller undervisningsmetode? • Hvordan forstår du kroppsbevissthet, slik det presenteres i læreplanens kjerneelementer? (Leser opp mens deltaker har det foran seg): «Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom

	<p>bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan erfarer du hvilken posisjon kroppslig læring har i de nasjonale planene, sammenlignet med andre kjerneelementer? <ul style="list-style-type: none"> ○ .. og deres lokale læreplaner?
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe mer du tenker på som ikke har kommet frem under intervjuet? • Har du noen spørsmål til meg eller mitt prosjekt? • Takke informantene for deltakelse.