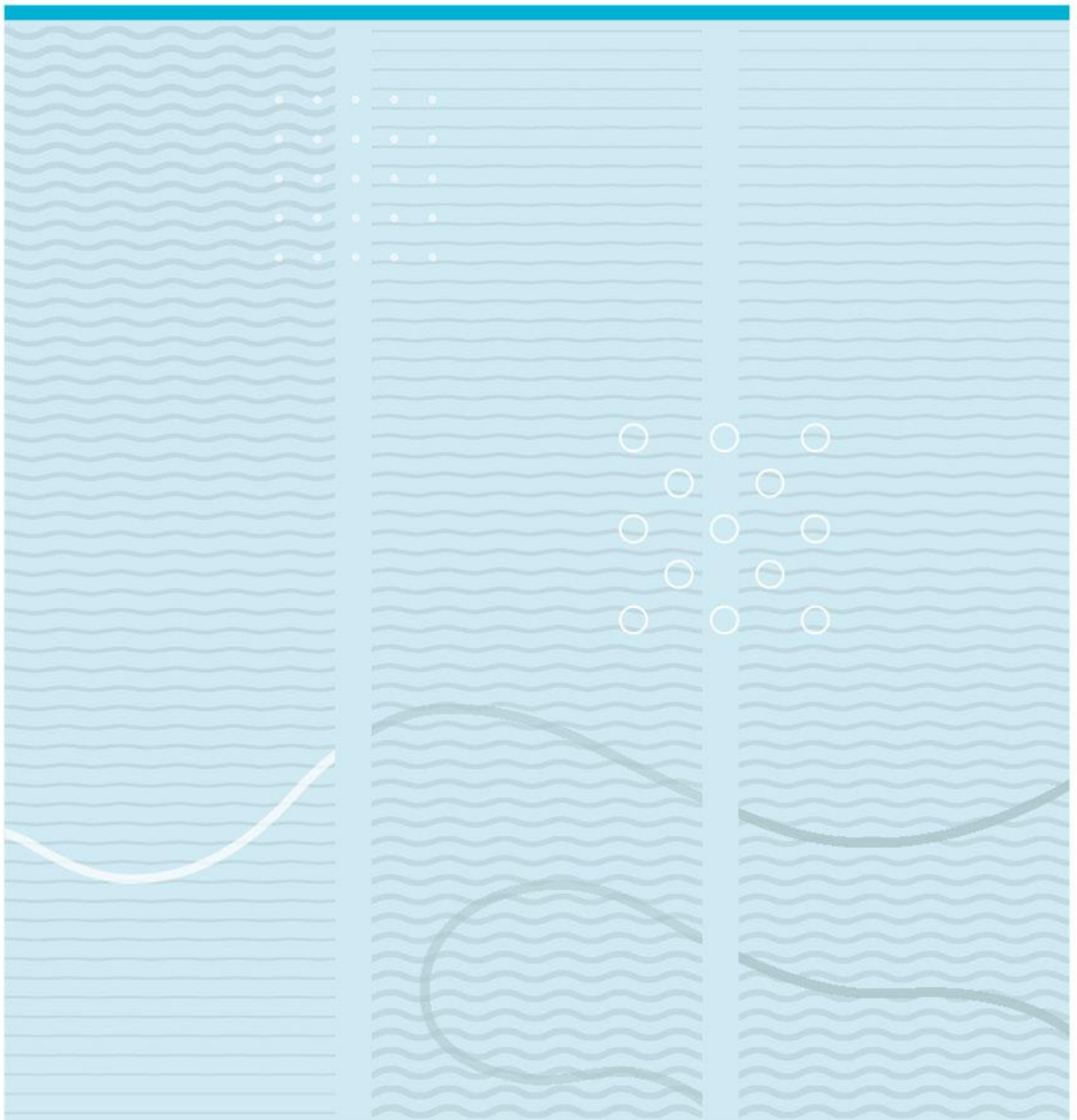


Simen Gjersvik Grahl-Madsen

# Hva er kroppøvningsfagets rolle i fremtidens skole og samfunn?

En kvalitativ studie av dagens og fremtidens kroppøvningsfag



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk / friluftsliv, idrett og kroppsøving  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Simen Gjersvik Grahl-Madsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har som hensikt å utforske hvilke fremtider som er mulige for kroppsøvfingsfaget i Norge. Deltakerne i prosjektet deler deres erfaringer om hvordan de tolker og operasjonaliserer kroppsøvfingsfaget. De deler også deres meninger om hvordan faget kan se ut om 20 år, og hvilke endringer de ønsker i faget. Informantenes utsagn om fagets fremtid blir diskutert opp mot Kirk (2010) sine tre mulige fremtider for faget, og annen aktuell teori. Forhåpentligvis kan prosjektet, gjennom kroppsøvfingslæreres perspektiv, komme med forslag til endringer som kan drive faget i riktig retning de neste 20 årene.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling. Oppgaven tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, dette for å kunne løfte frem informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen.

Datamaterialet fra intervjuene har blitt transkribert og analysert, før de har blitt presentert direkte i teksten. Gjennom oppgaven ønsker jeg som forsker å løfte frem informantenes stemme og deres meninger om kroppsøvfingsfaget, både i dagens og fremtidens skole.

Forskningsprosjektet viser at kroppsøvfingslærere i den norske skole har varierte meninger om LK20 og læreplan i kroppsøving. Kroppsøvfingslærerne som deltok i prosjektet, tolker og operasjonaliserer læreplanen og formålet med faget på ulike måter. Prosjektet viser at flere av kroppsøvfingslærerne er bekymret for fagets fremtid, dette grunnet de raske samfunnsendringene. De har ulike oppfatninger om hvordan kroppsøvfingsfaget kan, og hvordan kroppsøvfingsfaget burde se ut om 20 år. Informantene presenterer en rekke ønsker for hvilke endringer de mener faget bør gjennomgå de neste 20 årene. Disse ønskene baserer seg blant annet på en kompetanseheving blant kroppsøvfingslærere, et mer omfattende debattklima og mer tid og ressurser til kroppsøvfingsfaget.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to explore the possible futures of physical education in Norway. The participants in the project share their experiences regarding their interpretation and operationalization of the subject. They also share their opinions on how the subject could look in the next 20 year, and which changes they would like to see in the subject. The informants' statements regarding the futures of physical education are discussed with Kirk's (2010) three possible futures of physical education, and other relevant theories. Hopefully, the thesis can offer suggestions to changes, through a physical educators' perspective, that will lead the subject in the right direction the next 20 years.

This thesis is a qualitative study with semi structured interviews as the method for data collection. The thesis is based on a phenomenological perspective, in order to amplify the informants' experiences on the topic. The gathered data has been transcribed, analyzed and presented directly in the text. Throughout this thesis, I wish to amplify the informants' voices and opinions regarding physical education's current, and future status.

This project reveals that physical educators in the Norwegian school system have different opinions on LK20 and the curriculum in physical education. The physical educators who participated in the project, interpreter and operationalize the curriculum and the purpose of physical education differently. The project reveals that several physical educators are concerned about the future of the subject, due to rapid changes in society. They are split in their opinions on how physical education could, and how it should be in the next 20 years. The informants present a series of changes they wish to see in physical education the next 20 years. These wishes include more qualified physical educators within the subject, a more extensive debate surrounding the subject and more time and resources for physical education.

## Forord

Masteroppgaven har vært en tidkrevende prosess preget av mye usikkerhet og frustrasjon underveis. Prosessen har gitt meg mye kunnskap om forskning og innenfor faget jeg skal undervise om ikke så lenge. Det siste året har bydd på mange sene kvelder, både på biblioteket, og på arbeidsplassen.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Brian Boe Madsen som har vært til stor inspirasjon for min masteroppgave. Takk for mange gode diskusjoner og innspill samt tett oppfølging gjennom hele skriveprosessen. Din hjelp har vært av stor betydning.

Tusen takk til informantene som deltok i mitt forskningsprosjekt. Takk for at dere har vært villige til å dele deres erfaringer, meninger og tid med meg. Oppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mitt arbeidssted som har gitt meg tid og rom til å gjennomføre masteroppgaven. Takk for at jeg har fått mulighet til å tilegne meg så mange gode erfaringer det siste året.

Mine medstudenter ved Universitetet i Sørøst-Norge må også få en stor takk. Takk for at jeg har fått være en del av en studentgruppe hvor vi hjelper, støtter og heier på hverandre.



## Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	9
1.1 Problemstilling .....	10
1.2 Valg av problemstilling .....	11
<b>2.0 Teoretisk grunnlag</b> .....	12
2.1 Kirk sin oppfatning av kroppsøvingsfaget .....	12
2.2 Kirks tre fremtider for kroppsøvingsfaget .....	13
2.2.1 Mer av det samme .....	13
2.2.2 Radikal endring av kroppsøvingsfaget .....	13
2.2.3 Utryddelse av kroppsøvingsfaget .....	14
2.3 Ludvigsen utvalget .....	14
2.4 Analyse av norsk kroppsøvingshistorie .....	16
2.4.1 Normalplan av 1939 .....	17
2.4.2 Forsøksplan av 1959 .....	17
2.4.3 Mønsterplan av 1974 .....	18
2.4.4 L97 .....	18
2.4.5 LK06 .....	19
2.4.6 Gjeldende læreplanverk LK20 .....	20
2.5 Dannelseperspektivet .....	22
2.6 Folkehelseperspektivet .....	24
2.7 Sentrale begreper i læreplanverket .....	26
2.7.1 Elevmedvirkning .....	26
2.7.2 Dybdelæring .....	26
2.7.3 Innsats .....	27
2.7.4 Vurdering .....	28
2.8 Idrett i kroppsøving .....	29
2.9 Kroppsøvingslærere .....	29
<b>3.0 Forskningsmetode og empirigrunnlag</b> .....	31
3.1 Valg av metode .....	31
3.2 Fenomenologisk retning .....	32
3.3 Forskningsintervju .....	32
3.3.1 Intervjuguide .....	34
3.3.2 Utvalg og rekruttering .....	34
3.3.3 Presentasjon av informanter .....	35
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	36

3.3.5 Behandling av forskningsdata .....	36
3.4 Dataanalyse .....	37
3.4.1 Konstant komparativ analyse .....	37
3.5 Oppgavens totale troverdighet .....	39
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	41
<b>4.0 Presentasjon av funn .....</b>	<b>42</b>
4.1 Operasjonalisering av formålet med faget.....	42
4.1.1 Hvilke ferdigheter og kompetanser skal elevene tilegne seg gjennom kroppsøvingfaget?43	
4.2 Informantenes tolkning av læreplanverket.....	44
4.2.1 Elevmedvirkning .....	45
4.2.2 Dybdelæring .....	47
4.2.3 Innsats .....	48
4.2.4 Vurdering.....	50
4.3 Fremtidens kroppsøvingfag .....	51
4.3.1 Lærernes mulige scenarier for fremtidens fag .....	52
4.3.2 Kroppsøvingslæreres ønsker for fremtidens fag .....	54
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
5.1 Operasjonalisering av formålet med faget.....	57
5.1.1 Relevante ferdigheter og kompetanser .....	58
5.2 Informantenes tolkning av læreplanen .....	59
5.2.1 Elevmedvirkning .....	59
5.2.2 Dybdelæring .....	61
5.2.3 Innsats .....	62
5.2.4 Vurdering.....	63
5.3 Fremtidens kroppsøvingfag .....	65
5.3.1 Informantenes mulige scenarier for fremtidens fag .....	65
5.3.2 Informantenes ønsker for fremtidens fag .....	69
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>72</b>
<b>7.0 Litteraturliste.....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>78</b>
Intervjuguide .....	78
Skjema for samtykke .....	79
Kvittering fra NSD .....	82



## 1.0 Innledning

Ludvigsen-utvalget hadde som formål å vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser elevene vil ha behov for i fremtidig samfunns- og arbeidsliv, med et perspektiv på 20-30 år (NOU 2015:8, s. 17). I utredningen kom det frem at de praktisk-estetiske fagene ikke legger til rette for dybdeløring grunnet for mye stofftrengsel, altså har fagene har et ønske om å rekke gjennom for mye, på for liten tid (NOU: 2015:8, s. 53). Resultatet av fagfornyelsen ble et nytt læreplanverk LK20, hvor læreplan i kroppsøving (KRO01-05) inneholder færre kompetansemål, dette for å redusere stofftrengselen og fremme dybdeløring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 36).

Overordnet del gjelder grunnoppløringen i Norge, det vil si fra første klasse til og med videregående oppløring. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om overordnet del står det følgende: «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnoppløringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Læreplanen i kroppsøving bidrar til realiseringen av prinsippene i overordnet del ved at elevene får kompetanse i samarbeid, medvirkning, likestilling og likeverd.

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøving har som nevnt også et formål med å fremme kompetanse som er gunstig for elevenes helse og fysiske aktivitet. Styringsdokumenter stiller krav til skolen og lærerne i hvert fag og forteller hva elevene kan forvente gjennom skolegangen. I oppgaven vil jeg drøfte i hvor stor grad kroppsøvingfaget, slik det praktiseres i dag, står i stil med styringsdokumenter og andre forventninger utenfra.

Kroppsøvingfagets plass i skolen har blitt diskutert, både nasjonalt og internasjonalt. Kirk (2010, s. 8) stiller spørsmål ved om alle utgiftene knyttet til kroppsøvingfaget kan forsvares, når faget ikke er i stand til å oppnå sitt eget formål. Videre presenterer han tre mulige scenarier for fremtidens kroppsøvingfag; mer av det samme som i dag, en radikal endring i faget eller en utryddelse av faget.

I sin stortingsmelding skrev Regjeringen (Meld. St. 21 (2020-2021), s.7) at fullføringsreformen har som hensikt å innrette skolen etter de raske samfunnsendringene øke antallet ungdom og voksne med studie- eller yrkeskompetanse. Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby kom med følgende utsagn i sin pressekonferanse knyttet til fullføringsreformen i videregående skole: «Vi ønsker å kutte i antall fellesfag. Alle skal fortsatt ha matematikk, norsk og engelsk. Resten av dagens fellesfag trenger ikke lenger være obligatoriske.» (Melby, 2021). Fullføringsreformen skal legge til rette for at elever kan få

mulighet til mer fordypning i de enkelte fag (Utdanningsforbundet, 2021). Grunnopplæringen i Norge består av både grunnskole og videregående opplæring. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget som skal gjennomsyre alle trinn i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra overordnet del ser vi en tydelig sammenheng mellom videregående skole og grunnskolen. Fullføringsreformen var rettet mot videregående opplæring, men i lys av overordnet del kan det få ringvirkninger for grunnskolen. Fullføringsreformen tar utgangspunkt i at norsk, engelsk og matematikk er mer relevant for elevene, og ville dermed beholdt sin status som fellesfag i skolen. Kroppsøving er da ikke relevant på lik linje med norsk, engelsk og matematikk, og fullføringsreformen vil lede til det Kirk (2010, s. 135) beskriver som en utryddelse av faget. Kroppsøvingfaget skal stimulere elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil i det senere liv. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Manka (2021) argumenterer for at kroppsøvingfaget vil redusere kostnader knyttet til sykefravær, fordi kroppsøving er for mange den eneste arenaen hvor de er i fysisk aktivitet. Mange av elevene som trenger kroppsøving, vil velge det bort dersom det forsvinner som valgfag, skriver Manka (2021). Dette paradokset vil bidra til enda større sosiale og helsemessige ulikheter blant elevene (Sæle, 2017, s. 27). I sin artikkel beskriver Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) kroppsøvingfaget som et fag hvor elevene tilegner seg kunnskaper som økologisk bevissthet, demokratisk deltakelse og etisk refleksjon.

## 1.1 Problemstilling

Opgavens overordnede problemstilling lyder som følger:

### **Hva er kroppsøvingfagets rolle i fremtidens skole og samfunn?**

Følgende tre forskningsspørsmål skal danne grunnlaget for å svare på problemstillingen. Det første spørsmålet er rettet mot kroppsøvingslæreres tolkning og operasjonalisering av LK20, det andre er rettet mot tolking og operasjonalisering av formålet med faget og det tredje er rettet mot fremtidens kroppsøvingfag:

1. Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvingslærere og skoler den nye læreplanen, og de sentrale begrep den inneholder?
2. Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvingslærere formålet med kroppsøvingfaget?
3. På bakgrunn av dagens kroppsøvingfag, hvordan vil kroppsøvingfaget endres de neste 20 årene?

## 1.2 Valg av problemstilling

Gjennom min utdanning som kroppsøvlingslærer har fagets legitimeringsgrunnlag og mulige fremtider vært et mye diskutert tema. For meg har det vært et spennende tema, fordi jeg som kroppsøvlingslærer skal undervise i et fag hvor fremtiden enda er uviss. Særlig har David Kirk (2010) sin forskning knyttet til fagets mulige fremtider vært til inspirasjon for mitt prosjekt. Med innføringen av LK20 ble det interessant for meg å undersøke hvorvidt ny læreplan i kroppsøving operasjonaliseres på en fremtidssikker måte i lys av Kirk sin forskning og Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015:8) anbefalinger for fremtidens skole. Kirk har forsket i en internasjonal kontekst, noe som gjorde det interessant å utforske om de samme trekkene og mulige fremtidene er relevant i norsk kontekst.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet vil jeg innlede med å presentere David Kirk sin forskning knyttet til kroppsøving og fagets mulige fremtider. Deretter vil jeg gjøre rede for Ludvigsen-utvalget sin utredning om fremtidens skole, før jeg presenterer ulike læreplaner fra den norske skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for idrettens plass i kroppsøvingsfaget, før kapittelet avsluttes med en presentasjon av forskning knyttet til kroppsøvingslærere i den norske skolen.

### 2.1 Kirk sin oppfatning av kroppsøvingsfaget

Kirk (2010, s. 41) hevder at idrett som teknikk har dominert læringsinnholdet i kroppsøving over så lang tid, at det har blitt den vanlige måten å tenke kroppsøving på. Kroppsøving som sport-teknikker er ifølge Kirk (2010, s. 2) den dominerende id<sup>2</sup> i kroppsøvingsfaget, og har sine røtter i sport fra 1950-tallet. Teknikker beskrives av Kirk (2010, s. 43) som effektive bevegelser innenfor en sport, dratt ut av kontekst og spillsituasjoner, mens ferdigheter er evnen til å utføre teknikker i riktig kontekst. Kirk (2010, s. 19) understreker at id<sup>2</sup> om kroppsøving ikke uttrykker et ønske om hva kroppsøvingsfaget skal være, men heller hvordan vi forstår bredden i praksis innenfor kroppsøving.

I lys av id<sup>2</sup> som sport-teknikker stiller Kirk (2010, s. 8) spørsmål ved hvorvidt elevenes læringsutbytte fra kroppsøvingsfaget kan forsvare alle utgiftene tilknyttet kroppsøving når vi tviholder på en id<sup>2</sup> som har røtter fra 1950-tallet. Ifølge Kirk (2010, s. 8-9) foregikk det på midten av 1900-tallet, et skifte i id<sup>2</sup> i kroppsøving fra kroppsøving som gymnastikk, til kroppsøving som sport teknikker. Kirk (2010, s. 69) beskriver at øvelsene tatt i bruk innenfor id<sup>2</sup> om kroppsøving som gymnastikk var lukkede øvelser, hvor fokuset var rettet mot korrekt utførelse, enten individuelt, eller i takt med medelever. Videre legger Kirk (2010, s. 70) til at id<sup>2</sup> om kroppsøving som gymnastikk rettet stort fokus mot helse, og sammenhengen mellom fysisk aktivitet i form av gymnastikk og kroppen.

Kirk (2010, s. 2) hevder at kroppsøvingslærere tradisjonelt sett har hatt stort behov for å ytre sine meninger på en kraftfull måte. Dette har ført til at faget oppleves som et fag hvor med store forskjeller og rivaliserende filosofier, selv om disse antakelsene ikke alltid stemmer (Kirk, 2010, s. 2). Dette, i kombinasjon med store forskjeller blant skolene om hva som tilbys av kroppsøving, har ført til en misoppfatning om kroppsøving som et fag uten faste rammer (Kirk, 2010, s. 2). Kirk (2010, s. 4) uttrykker sin bekymring for mangel på kroppsøvingslærere som driver problemløsende metoder i sin undervisning. Aktiviteter som

sport education, TGfU, jente-vennlig kroppsøving, helsefremmende aktiviteter og utendørsaktivitet nevnes av Kirk (2010, s. 4) som reformative tilnærminger til kroppsøvingfaget.

## 2.2 Kirks tre fremtider for kroppsøvingfaget

I lys av denne oppfatningen av kroppsøvingfaget, har Kirk skissert tre scenarier for kroppsøving i fremtiden:

### 2.2.1 Mer av det samme

Det første scenariet Kirk (2010, s. 122) har skissert er at faget inneholder mer av det samme, altså undervisning etter den nåværende id<sup>2</sup> om kroppsøving som sport-teknikker. Kirk (2010, s. 124) anslår dette scenariet som det mest sannsynlige på kort sikt, men legger til at den nåværende id<sup>2</sup> etter all sannsynlighet vil endres over tid. Mer av det samme er det mest sannsynlige scenariet på kort og middels sikt, fordi det er usannsynlig at lærere og skoler er villige til å foreta en radikal endring innenfor kroppsøvingfaget. Det vil også kreve tid og ressurser å foreta en endring innenfor institusjonene som utdanner kroppsøvingslærere, skriver (Kirk, 2010, s. 138). Noen argumenterer for at flere samfunnsproblemer vil bli løst dersom kroppsøvingfaget får mer tid, bedre fasiliteter og flere kvalifiserte kroppsøvingslærere (Kirk, 2010, s. 123). Det finnes mange tilhengere av id<sup>2</sup> som sport-teknikker både i og utenfor faget som hevder at disse teknikkene er det viktigste elevene å lære seg. Denne forståelsen står ikke i stil med kroppsøvingfagets formål om en livslang aktiv livsstil, skriver Kirk (2010, s. 125). Mer tid og flere ressurser vil ikke bidra til at id<sup>2</sup> som sport-teknikker kan løse problemene kroppsøvingfaget står ovenfor, skal vi tro Kirk (2010, s. 25).

### 2.2.2 Radikal endring av kroppsøvingfaget

Det andre scenariet Kirk (2010, s. 125) har skissert, er en radikal endring av kroppsøvingfaget. Kirk (2010, s. 125) argumenterer for en radikal endring da den nåværende id<sup>2</sup> om kroppsøving som sport-teknikker ikke oppnår sin egen målsetning med å tilføre barn de nødvendige ferdighetene som kreves for å drive med sport og lek resten av livet. Kirk (2010, s. 126) understreker at en endring i id<sup>2</sup> som sport-teknikker er minstekravet for at endringene skal kunne inngå i betegnelsen radikal reform. Kirk (2010, s. 130) foreslår modellbasert praksis som en radikal reform innenfor kroppsøvingfaget. Ifølge Kirk (2010, s. 54) tilhører TGfU-modellen en id<sup>2</sup> som ikke enda er identifisert, og utfordrer den nåværende

id<sup>2</sup> i kroppsøving ved at regler og modifikasjoner definerer spillet, i motsetning til en tradisjonell tilnærming hvor teknikker definerer spillet. Sport education trekkes frem av Kirk (2010, s. 129) som en pedagogisk modell for fremtiden. Modellen legger til rette for at elevene tar ansvar for mye av organisering, planlegging og gjennomføring i undervisningen. Ifølge Kirk (2010, s. 135) vil modellen gi elevene et innblikk i hvordan en sesong innenfor sport utfolder seg, noe som krever at det settes av minst 12 økter til disposisjon. Motstandere av modellen hevder det er umulig å motivere elevene i lengre perioder eller at ansvaret blir for stort for elevene å håndtere (Kirk, 2010, s. 136). Til tross for fagets behov for en radikal endring, understreker Kirk (2010, s. 138-139) at endringer som må foregå i læreplaner, lærerutdanningen og på skoler, gjør dette scenariet krevende å gjennomføre.

### 2.2.3 Utryddelse av kroppsøvingsfaget

Det tredje scenariet skissert av Kirk (2010, s. 135) er en utryddelse av kroppsøvingsfaget som skolefag. Kirk (2010, s. 139) frykter at det første scenariet, hvor kroppsøving inneholder mer av det samme, over tid vil føre til en utryddelse av kroppsøvingsfaget. Utryddelse av kroppsøvingsfaget beskrives av Kirk (2010, s. 135) som det minst sannsynlige scenariet på kort sikt, men dersom en radikal reform uteblir i fremtiden, fremstår dette scenariet mest sannsynlig. Det er kun et spørsmål om tid før myndighetene måler fagets utbytte opp mot kostnader knyttet til lærernes lønn, utdanning av kroppsøvingslærere, fasiliteter og utstyr, skriver Kirk (2010, s. 8-9). Akademiseringen innenfor utdanning av kroppsøvingslærere kan drive faget mot utryddelse, fordi det ifølge Kirk (2010, s. 137) har medført kroppsøvingslærere med mindre erfaring i praktisk undervisning av faget, som er bedre stilt til å undervise de eldste elevene enn de yngre.

## 2.3 Ludvigsen utvalget

«Regjeringen Stoltenberg II nedsatte 21. juni 2013 et utvalg som skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2015:8, s. 14). Ludvigsen-Utvalget (NOU 2015:8, s. 14) ble ledet av professor Sten Ludvigsen og besto totalt av 11 medlemmer med relevant utdanning og erfaring, det ble inngått tett samarbeid mellom utvalget og en rekke organisasjoner og fagmiljøer. I utredningen (NOU 2015:8, s. 15) tydeliggjøres det at gjeldende formålsparagraf for grunnopplæringen danner utgangspunktet for utvalgets arbeid. Videre legges det til at minst ett av forslagene som legges frem, skal kunne realiseres innenfor dagens ressursrammer.

I fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 17) gjør Ludvigsen-utvalget rede for hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen og sitt senere liv i et perspektiv på 20-30 år.

Utredningen (NOU 2015:8) tar for seg alle fag i den norske skole, inkludert kroppsøving som inngår i praktiske og estetiske fag. Utvalget vurderer hvordan skolen bidrar til at elever oppnår nødvendig kompetanse, samtidig som de vurderer hvordan fagene kan realisere kompetanser for fremtiden. På bakgrunn av den hurtige samfunnsutviklingen og globaliseringen, anbefaler Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 17-18) at følgende fire kompetanseområder vektlegges i fremtidens skole:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape. (NOU 2015:8, s. 18).

Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 36) mener disse fire kompetanseområdene bør danne grunnlaget for fornyelse i de ulike fagene, noe som vil tydeliggjøre sammenhengen mellom skolens formålsparagraf og det faglige innholdet i skolen. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 18-19) utdyper at kompetanse betyr å mestre utfordringer og løse arbeidsoppgaver i forskjellige sammenhenger. Elevene må kunne anvende ulike kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger for å vise kompetanse. Utvalget (NOU 2015:8, s. 15) tar utgangspunkt i et bredt kompetansebegrep og knytter kompetanse opp til skolens omfattende dannelses- og kvalifiseringsoppdrag beskrevet i både formålsparagrafen og læreplanverket. Samtidig understrekes det at samtlige kompetanser ikke behøver å være til stede i alle de ulike fagene, noe som vil gi tilstrekkelig tid til å arbeide med prioriterte områder (NOU 2015:8, s. 12). Kompetansebegrepet knyttes tett opp mot dybdeløring i utredningen (NOU 2015:8, s. 10), og utvalget er tydelig på at kompetansen elevene tilegner seg, må kunne anvendes for å løse problemer og oppgaver. Samtidig anbefales det færre kompetansemål i hvert fag, dette for å redusere stofftrengselen i de enkelte fag (NOU 2015:8, s. 13).

I utredningen (NOU 2015:8, s. 19) skilles det mellom fagspesifikke og fagovergripende kompetanser. Fagspesifikke kompetanser er rettet mot et spesifikt fagområde, mens fagovergripende kompetanser er relevante for mange ulike fagområder. Behovet for samhandlingskompetanse vurderes i utredningen (NOU 2015:8, s. 29) som økende på flere ulike arenaer. Samarbeid, deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier i både

skolen og arbeidslivet, særlig i et mangfoldig samfunn. Videre legges det til at det er sentralt for elevene å være i stand til å delta på flere ulike arenaer. Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 30) trekker frem elevenes holdninger og handlinger knyttet til personlig og sosial ansvarlighet, samt elevenes evne til å løse konflikter og inngå kompromisser som viktige deler av samhandlingskompetanse.

Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 45) anbefaler en fagfornyelse i fagområdene matematikk, naturfag og teknologi, språkfag, samfunnsfag og etikkfag og praktiske og estetiske fag, fremfor å begynne med de enkelte fagene. Utvalget (NOU 2015:8, s. 23-24) argumenterer for at de ulike fagområdene bidrar til allmenndanning gjennom økt kunnskap og forståelse i hvert fagområde, noe som vil åpne døren for økt grad av samfunnsdeltakelse. Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 8) understreker sammenhengen mellom elevenes utvikling og samfunnets utvikling. Videre legges det til at ulike arenaer byr på ulike læringsmuligheter for elevene slik at de kan bli aktive samfunnsborgere.

Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 53) hevder at på sikt, må de praktiske og estetiske fagene styrkes, fordi arbeidslivet krever et bredt utvalg kompetanser. Videre konkluderer Ludvigsen utvalget (2015:8, s. 53) med at de praktiske og estetiske fagene ikke legger til rette for dybdelæring hos elevene, fordi fagene har for stort omfang og et ønske om å rekke gjennom alt. Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 50) argumenterer for at kompetanser knyttet til ansvarlige livsvalg er særdeles viktige, dette på grunn av en økt individualisering i samfunnet og stor tilgang på informasjon. Videre legges det til at skolen skal legge til rette for at elever utvikler bevegelseskompetanse og fysisk-motorisk kompetanse.

I utredningen (NOU 2015:8, s. 91) etterlyses det en lærerutdanning og etter- og videreutdanning av lærere, hvor innholdet står i stil med utvalgets anbefalinger. Videre legges det til at høyskoler og universiteter er nødt til å tilrettelegge for kompetansehevingen som kreves av en fornying av skolen.

## 2.4 Analyse av norsk kroppsøvingshistorie

I følge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 12) ble kroppsøving utviklet som skolefag på 1700-tallet med England og Tyskland som foregangsland for fysisk oppdragelse.

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 12) hevder løsrivelsen fra Danmark i 1814 dannet grunnlaget for en kraftig debatt om hvorvidt kroppsøving skulle innføres som skolefag eller ikke. Det ble argumentert for at Norge hadde behov for et bedre forsvar, derfor skulle skolen



forberede elevene til forsvarets oppgaver gjennom kroppsøving. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 13) viser til at kroppsøving først ble innført i 1848 som fag i en norsk folkeskolelov, dette til tross for den kraftige debatten i begynnelsen av 1800-tallet.

I følge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 14) hadde *Centralforeningen for Utbredelse af idræt* stor innvirkning på kroppsøvingfaget på slutten av 1800-tallet, og begynnelsen av 1900-tallet. Foreningen hadde tilknytning til forsvaret og holdt idrett som fanesak med målsetting om at elevene skulle ivareta egen helse og utvikles innenfor idrett.

Per Henrik Ling sin stillingsgymnastikk hadde ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 14) stor betydning for kroppsøvingfaget helt ut på 1900-tallet. Videre legges det til at stillingsgymnastikkens krav til at elevene skulle utføre de samme bevegelsene i takt, ble en trening i disiplin, noe som var en viktig del av guttenes forberedelse til forsvaret (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 14).

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 15) påpeker at kroppsøving var et valgfritt fag i loven fra 1848, før det i 1936 ble et obligatorisk fag for både gutter og jenter, i byskolen og på landet. Videre gir Brattenborg og Engebretsen (2021) en beskrivelse av alle de fem læreplanene som har vært gjeldende siden kroppsøving ble et obligatorisk fag.

#### 2.4.1 Normalplan av 1939

Normalplanen av 1939 besto ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 15) av en egen normalplan for byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Timetall i kroppsøving var den største forskjellen mellom de to planene. Det var satt av 1-3 timer kroppsøving i uken til kroppsøving i byfolkeskolen, mens i landsfolkeskolen var det satt av 0-2 timer (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15-16). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 16) legger til at det var stor forskjell mellom gutter og jenter i både timetall, men også i hvilke aktiviteter de skulle delta i. Forsvaret hadde et ønske om å inkludere militære øvelser i kroppsøving, mens Centralforeningen for Utbredelse af Idret ønsket å inkludere helse, idrett og Lings pedagogikk. De nye pedagogiske ideene som oppsto i kroppsøving, ble dempet av den dominerende tabelltradisjonen utarbeidet av Ling (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 16).

#### 2.4.2 Forsøksplan av 1959

Innføringen av Forsøksplan av 1959 var ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 17) et tilbakeskritt for kroppsøving. Det var ikke lenger glede, motivasjon og holdningsskapende arbeid som sto i fokus, i stedet skulle kunnskapsfaget kroppsøving stå i sentrum. Denne

endringen i læreplanen førte til at kroppsøving ble utelatt for 1.-3. klasse ettersom faget ble regnet som et kunnskapsfag (Brattenborg & Engebretsen, s. 18). Selv om læreplanen var et tilbakeskritt for innholdet i kroppsøvingsfaget, hevder Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 18) at lærerrollen gjorde store fremskritt Forsøksplanen av 1959. Den autoritetspregede lærerrollen ble nedtonet til fordel for en lærerrolle hvor elevenes medvirkning og interesser skulle legges til rette for (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 18-19).

### 2.4.3 Mønsterplan av 1974

Mønsterplan av 1974 var den første planen hvor det ble gitt muligheter til lokale variasjoner i innhold, tverrfaglighet og lik undervisning for gutter og jenter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 19-20). Aspekter ved faget som elevenes glede og motivasjon ble dratt inn igjen, mens kunnskapsmålet fra Forsøksplan av 1959 ble kraftig nedtonet i Mønsterplan av 1974 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 20). Mønsterplanen var ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 21) en reaksjon mot kunnskapsdominansen i Forsøksplan av 1959, men mangelen av vektlegging på kunnskap vekket igjen store reaksjoner. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 21) beskriver Mønsterplan av 1959 og Mønsterplan av 1987 som to planer med mange likhetstrekk, men kunnskapsmålet ble i mye større grad vektlagt i M87. Dette ble tydeliggjort gjennom hovedemner og delemner i planen. I lys av Mønsterplan av 1987 oppsto det behov for lokale læreplaner hvor kroppsøvingslærernes informasjon ble hentet fram i lyset (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 22).

### 2.4.4 L97

Til motsetning fra de foregående mønsterplanene, blir L97 beskrevet av Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 22) som en målstyrt læreplan med hensikt å sørge for at alle elever i hele landet skulle gjennom samme fagstoff. L97 hadde tydeligere føringer for innholdet i faget og variert bruk av metoder, dette førte til at kroppsøvingslærere opplevde mindre autonomi og pedagogisk valgfrihet. Læreplanen førte til en utvidelse av grunnutdanningen, fra 9-årig til 10-årig grunnskole (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 23). Det pedagogiske begrepet *uteskole* ble innført i sammen med L97, et tiltak for å gi elevene mer tid til fysisk utfoldelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 23). Læreplanen besto av generell del, prinsipper og retningslinjer og læreplan i hvert fag. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen skulle binde sammen generell del og de enkelte læreplaner, derfor ble det ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 23) kalt «brua». Læreplanen vektla utvikling av bevegelses- og mestringsglede hos elevene, dette skulle oppnås gjennom variert

bruk av metoder innenfor hovedemnene idrett, friluftsliv, dans lek og sansemotorikk (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 24).

#### 2.4.5 LK06

LK 06 ble utarbeidet i lys av internasjonale kartleggingsundersøkelser hvor det viste seg at kunnskapsnivået hos norske elever var for lavt. Læreplanen inneholdt læringsmål utformet på bakgrunn av kompetansemålene, disse læringsmålene satte tydelige mål for hva elevene skulle lære (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 25). Kompetansebegrepet i LK06 ble ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 25) forstått hva elevene er i stand til å utrette med de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de besitter. Videre definerer Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 25) LK06 som en rammeplan hvor lærerne tildeles stor frihet til å velge innhold og metode.

LK06 var en tredelt læreplan bestående av generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner i de enkelte fag. Hensikten med generell del var å redegjøre for det verdigrunnlaget og menneskesynet som skulle gjennomsyre grunnopplæringen med formål om å utvikle elevenes karakterdannelse og selvstendighet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 26). Videre legges det til at innholdet i generell del var positivt, men dokumentet var så omfattende at det ble problematisk å anvende i skolehverdagen. Prinsipper for opplæringen med læringsplakaten presiserte skolens ansvar til å tilpasse opplæringen for elevene og synliggjorde skolens dannelsesoppdrag. (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 26) Læringsplakaten var i større grad anvendelig enn generell del (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s. 27).

#### **Læreplan i kroppsøving fra 2006-2012**

Læreplan i kroppsøving fra 2006-2012 inneholdt formål med faget, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 27). Kroppsøvingfaget skulle være et allmenndannende fag med formål å utfordre elevene fysisk og utvikle mot til å tøyne egne grenser. Mestring, mestringsglede og god helse skulle sikres gjennom tilpasset opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 28). Under hovedområder i faget kom aktivitet og livsstil inn som et nytt hovedområde, mens dans ble koblet sammen med idrett, noe Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 29) hevder skapte bekymring for at dans skulle bli utelatt fra undervisningen. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 29) peker på at de grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne skrive, lese regne og bruke digitale verktøy skulle inkluderes i alle fag. Videre legges

det til at i kroppsøvningsfaget måtte de grunnleggende ferdighetene kunne utvikles i fysisk aktivitet. Læreplanen inneholdt generelle kompetansemål som skulle sikre progresjon mellom trinnene og hver enkelt kroppsøvningslærer måtte omgjøre kompetansemålene til konkrete læringsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 29). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 29-30) argumenterer for at generelle kompetansemål tillater lærere mer faglig autonomi, men det kan samtidig skape uklarhet rundt hva som skal læres i faget. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 30) hevder uklare kompetansemål dannet grunnlaget for en vurderingspraksis preget av for stor grad av testing og svekket motivasjon blant elever som følge av idretts- og prestasjonspress.

### **Læreplan i kroppsøving fra 2012-2015**

Læreplanen besto av de samme delen som den læreplanen fra 2006-2012, men formålet med faget, kompetansemål og vurderingskriteriene ble revidert. Formålet med faget skulle ha tydeligere tilknytning til generell del og læringsplakaten. (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 31). Kompetansemålene ble tydeligere etter revideringen, dette for å ha tydeligere sammenheng med formålet. Fair play ble inkludert i kompetansemål for hvert hovedtrinn og inngikk dermed i vurderingsgrunnlaget i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 32). I tillegg ble innsats igjen en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 33). Læreplanen i kroppsøving fra 2015-2020 inneholdt endringer knyttet til kompetansemålene i svømming. Kompetansemålene konkretiserte hva elevene skulle lære med tanke på svømmedyktighet og trygghet i vann. Utover konkretisering av kompetansemål i svømming, ble det ikke foretatt noen endringer av læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 34).

#### **2.4.6 Gjeldende læreplanverk LK20**

Læreplaner uttrykker hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg for å tilfredsstille samfunnets kompetansebehov i nåtid og nærmeste fremtid (Brattenborg & Engebretsen, s. 35). LK06 ble ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 36) kritisert for omfattende læringsinnhold, noe som la til rette for overflatisk læring. LK20 inneholder derfor færre kompetansemål, for å fremme dybdelæring i de enkelte fag. I sin utredning, pekte Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 12) på stofftrengselen som hovedutfordringen for den norske skole, et resultat av for mange kompetansemål i læreplanen, skriver Aasland (2019, s. 191). Sæle og Hallås (2020, s. 54) skriver at den nye læreplanen gir lærerne et profesjonelt handlingsrom, hvor de lærere med god kompetanse skal tolke læreplanen. I et

kroppsøvingperspektiv, betyr dybdelæring at elevene kan anvende de kunnskaper og ferdigheter de tilegner seg i andre sammenhenger og situasjoner. Dette kan være situasjoner i kroppsøving, utenfor skolen og i andre fag (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 37).

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 36) beskriver LK20 som et kompetansebasert læreplanverk hvor det legges få føringer for valg av innhold og metode i undervisningen. Hver skole og lærere må derfor utarbeide lokale læreplaner i de ulike fagene.

### **Formål med faget**

Fagrelevans og sentrale verdier er innledningen til læreplanen og slår fast at kroppsøvingfaget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget en finner i formålsparagrafen og overordnet del (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 49-50). Videre fremheves følgende sentrale utsagn:

- Elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse.
- Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å nå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving.
- Elevene skal praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd.
- Kroppsøving skal fremme kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil. (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 50).

Sentrale begreper som samarbeid, samspill, medvirkning og likeverd må konkretiseres av kroppsøvingslæreren slik at de kan bli en del av kroppsøvingsundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 51).

Under punktet *fagrelevans og sentrale verdier*, skriver Utdanningsdirektoratet (2020) at kroppsøvingfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra elevenes individuelle forutsetninger. Faget fremmer samarbeid, forståelse og respekt blant elevene gjennom naturferdsel og bevegelsesaktiviteter i samspill med andre, skriver Utdanningsdirektoratet (2020). Videre legges det til at elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et mangfoldig felleskap.

I sin artikkel *Hva er nytt i kroppsøving?* gjør Utdanningsdirektoratet (2019) rede for hvilke endringer kroppsøvingfaget har gjennomgått. Faget skal dreies mot et mindre idrettsrettet fag, samtidig er idrettsperspektivet ivarettatt ved at idrettsaktiviteter inngår i begrepet bevegelsesaktiviteter, skriver Utdanningsdirektoratet (2019). Videre understreker

Utdanningsdirektoratet (2019) at elevene aktivt skal medvirke i sin egen læreprosess og reflektere over sin egen utvikling i faget. Forholdet mellom fysisk aktivitet og psykisk helse skal nå i større grad ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Læreplanen i kroppsøving består av fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og vurdering etter 2., 4., 7., og 10. trinn (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 47). I henhold til Utdanningsdirektoratet (2019) er det en dreining i kroppsøvingfaget om til et mindre idrettsrettet fag, men ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter, er idrettsperspektivet fortsatt ivaretatt. Videre referer de til Aasland, Moen og Mathisens (2020) tolkning av notatet. De tolker det som at idrettsaktiviteter i mindre grad må preges av den organiserte konkurranseidretten, men heller brukes for å jobbe mot kompetansemålene. Idrettsaktiviteter har fortsatt en plass i kroppsøvingundervisningen, men det avhenger av hvordan de blir brukt i undervisningen. I lys av dette notatet og resten av læreplanverket, slår Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 48) fast at kroppsøving er både et lærings- og danningsfag. De argumenterer ved at elevene skal tilegne seg kompetanser som er viktig i mestring av eget liv og inn i samfunnet i tillegg til fysisk-motoriske kompetanser. De tre kjerneelementene bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel, belyser det sentrale læringsinnholdet i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 52). For å lykkes med å svare på læreplanverkets krav om å danne og utdanne, må kroppsøvingundervisningen tilrettelegge for elevmedvirkning i egen læringsprosess og vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 57).

## 2.5 Dannelseperspektivet

Fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving er fellesfag helt fra grunnskolen til videregående opplæring. Fellesfagene har en allmenndannende funksjon og skal stimulere til elevers deltakelse i samfunnet og fritid i deres senere liv (NOU 2015:8, s. 54). Sæle (2017, s. 16) definerer dannelse som både forfinet dannelse knyttet til god oppførsel og etikette, samt en personlig selvstendig form for dannelse. Engebretsen (2021, s. 135) anser kroppsøvingfagets egenverdi, et fag hvor elevene tilegner seg allsidig bevegelseskompetanse og fysisk-motoriske ferdigheter, som en viktig del av dannelsesprosessen i skolen. Engebretsen (2021, s. 137) påpeker at kroppsøvingslæreren i stor grad kan bidra til å utvikle elever sin utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Når elever dropper ut av faget, mister de muligheten til å tilegne seg den allsidige læringen og danningen en finner i kroppsøvningsfaget. Sæle (2017, s. 27) peker på studier hvor det avdekkes at idrettsaktive elever er motiverte og trives i kroppsøving, mens de elevene som ikke er idrettsaktive, i større grad mistrives og dropper ut av faget. Videre utdyper Sæle (2017, s. 27-28) at dette skaper et paradoks, nemlig at de elevene som ikke er idrettsaktive mister dannelseskvalitetene i faget, i tillegg til det fysiske aspektet. Dette vil bidra til enda større sosiale og helsemessige ulikheter blant elever.

I henhold til Sæle (2017) er kroppsøvningsfaget preget av en instrumentell og prestasjonsorientert praksis. Dette skyldes i stor grad manglende fagkompetanse blant de som underviser i faget. Sæle (2017) hevder det er rimelig å anta at flere som mangler utdanning, praktiserer kroppsøvningsfaget ut fra egen idrettsbakgrunn og egne erfaringer som elev i faget. Slik blir kroppsøvningsfaget preget av en praksis Sæle (2017) beskriver som tradisjonell og sementerende.

I sin artikkel tar Sæle (2017) utgangspunkt i at dannelsesperspektivet omhandler læring i, om og gjennom bevegelse. Læring i bevegelse trekkes frem som kroppsøvningsfagets viktigste dannelsesoppgave. Videre legger Sæle (2017) til at i-dimensjonen understreker fagets egenart ved at det er kroppslig bevegelse som er i fokus. Sæle (2017) tar utgangspunkt i Huizingas forståelse av spill, nemlig at elevene blir revet med og oppslukt av spillet. Slike opplevelser gjennom kroppslig bevegelse, sammen med andre, er henhold til Sæle (2017) med på å skape glede, trivsel og vennskap, noe han kaller et danningsspill. Elever som dropper ut av faget, vil miste tilgang til denne dannelsesprosessen og positive opplevelser gjennom kroppslig bevegelse. Videre understrekes det at spillet er sårbart, fordi elevene utleverer seg overfor andre og eksponerer seg kroppslig. Dette krever trygge spillrammer og tilpasset undervisning etter elevenes ferdigheter (Sæle, 2017).

Elevenes deltakelse i kroppsøvningsfaget kan ifølge Sæle (2017) bidra til utvikling av sosiale, etiske og demokratiske dannelsesgevinster, noe som bidrar til skolen dannelsesoppdrag, nemlig å forme deltakende samfunnsindivider. Videre understrekes det at deltakelse omhandler fagets gjennom kvaliteter da elevene tilegner seg dannelsesgevinster gjennom kroppslig deltakelse. Sæle (2017) trekker frem fair play som avgjørende for fagets om-dimensjon og understreker viktigheten av at lærere besitter og viderefører klok dømmekraft til elevene.

Dannelseskvaliteten fair play finnes både i idretten og kroppsøvningsfaget og handler om å spille hverandre gode.

Sæle (2017) etterlyser kroppsøvlingslærere som innehar kompetanse til å se den enkelte elevs livsverden og erfaringer med kroppsøvlingsfaget. Dette krever en mer helhetlig og pedagogisk tilnærming til kroppsøvlingsfaget, hvor kroppsøvlingslærere tar et oppgjør med fagets tradisjonelle og instrumentelle idrettspraksis. Slik kan man lykkes med en praksis hvor fagets lærings- og dannelsingsoppdrag er ivaretatt (Sæle, 2017).

Gjennom sitt kapittel ønsker Engebretsen (2021, s. 123) å belyse kroppsøvlingsfaget som dannelsesfag i lys av LK20 og Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv. Dannelsesperspektivet handler om hvilket verdigrunnlag læreren reflekterer ut fra, særlig når det reflekteres rundt hva elevene skal lære i kroppsøvlingsfaget (Engebretsen, 2021, s. 123).

Kontinuerlig refleksjon over hva som er meningsfullt innhold i faget er ifølge Engebretsen (2021, s. 126) en viktig oppgave for kroppsøvlingslærere. Videre legges det til at slike refleksjoner tydeliggjør hvilke verdier vi ønsker i skolen og samfunnet. Dannelsesperspektivet gir kroppsøvlingslærere mulighet til å begrunne sin undervisning, og gir kroppsøvlingsfaget mulighet til å tilfredsstillere LK20 sitt verdigrunnlag (Engebretsen, 2021, s. 126).

Fra Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv, trekker Engebretsen (2021, s. 135) frem at dannelse er en sammenheng mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dannelse må ses i sammenheng med samfunn, bevisstgjøre på problemer typiske for dagens samfunn og ha fokus på disse problemene i fortid, nåtid og fremtid (Engebretsen, 2021, s. 140). Til slutt legges det til at det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres til noe mer enn det fysisk- motoriske (Engebretsen, 2021, s. 143).

Selvbestemmelse handler om at hvert menneske må ta personlig ansvar for å bli i stand til å ta egne valg. Det omhandler også menneskets rett til å argumentere for sine meninger og valg. I medbestemmelse ligger at alle mennesker har rett til og må ta ansvar for deltakelse i samfunnets felles forhold (Engebretsen, 2021, s. 135-136). Solidaritet handler ifølge Engebretsen (2021, s. 136) om å vise empati ovenfor andre og vise innsats for individer som er ekskludert fra selv- og medbestemmelse. Videre legges det til at selv- og medbestemmelse bare realiseres når de kobles opp mot solidaritet.

## 2.6 Folkehelseperspektivet

Under punktet «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplan for kroppsøving, har Utdanningsdirektoratet (2020) tydeliggjort at faget skal bidra til å stimulere livslang bevegelsesglede hos elevene, dette gjelder etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv. I



læreplanen for kroppsøving finner vi også det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Her utdyper Utdanningsdirektoratet (2020) at faget skal fremme god psykisk og fysisk helse og elevene skal gis nødvendige verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Videre legges det til at elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse, i tillegg til at de skal lære å forvalte egen og andres helse. I kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» forklarer Utdanningsdirektoratet (2020) at elevene gjennom kroppsøvfingsfaget skal reflektere og tenke kritisk rundt sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.

Anderssen og Ekelund (2018, s. 58) anbefaler at barn og ungdom opp til 18 år er fysisk aktive minimum 60 minutter hver dag med moderat til høy intensitet. Videre legges det til at aktivitetene bør være så allsidige som mulig, dette for å sikre best mulig utvikling av kondisjon, muskelstyrke, fleksibilitet, fart, bevegelighet, reaksjonstid og koordinasjon. Slik fysisk aktivitet vil også ha positiv effekt på psykisk helse, konsentrasjon og læring, skriver Anderssen og Ekelund (2018, s. 58). Aadland (2018, s. 133) hevder effektene av tiltak rettet mot barn og unge i skole og barnehage er vanskelig å måle. Effektene i en slik primærforebygging er påvirket av mange faktorer som kan henge sammen på komplekse måter. Derfor må folkehelseiltak legge komplekse sammenhenger og systemteori til grunn og unngå en forenklet forståelse av et komplekst problem (Aadland, 2018, s. 133). Folkehelseiltak bør være en kombinasjon av fysisk aktivitet og kosthold, og gjennomføres på flere ulike arenaer, skriver Aadland (2018, s. 133).

Sæle og Hallås (2020, s. 44) kobler sammen begrepene fysisk aktivitet og helse, og forklarer at helsetiltak i skolen ofte begrunnes med en helseforståelse der det handler om å unngå ulike sykdommer. Helse kan forstås i et *patogent perspektiv*, som konsentrerer seg om forebygging av konkrete sykdommer i stedet for å se helheten. Det kan også ses i et *salutogent perspektiv* hvor man oppfatter mennesker som personer i stedet for pasienter (Sæle & Hallås, 2020, s. 44). Stillesitting og inaktivitet er et økende problem i Norge og har medført ulike tiltak i skolen som FYSAK, og innføring av daglig fysisk aktivitet. (Sæle & Hallås, 2020, s. 45). Tiltakene er basert på en årsak-virkning-argumentasjon hvor fysisk aktivitet anses å virke positivt på helsen på sikt, og effektiviserer læring i skolen på kort sikt (Sæle & Hallås, 2020, s. 47-48). Oppmerksomheten er rettet mot intensitetsnivået i den fysiske aktiviteten, men tar ikke hensyn til elevenes interesser eller trivsel, skriver Sæle og Hallås (2020, s. 48).

## 2.7 Sentrale begreper i læreplanverket

Etter å ha lest gjennom aktuell teori, fremsto følgende fire sentrale begreper fra læreplanverket og læreplan i kroppsøving som viktig å utforske nærmere: Elevmedvirkning, dybdelæring, innsats og vurdering.

### 2.7.1 Elevmedvirkning

I overordnet del under punktet *prinsipper for skolens praksis*, presenterer

Utdanningsdirektoratet (2020) en definisjon på begrepet elevmedvirkning:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Wiker (2015) skriver i sin artikkel at elevmedvirkning er en selvfølgelighet for de fleste som jobber i skolen, men elevmedvirkningen blir først reell når alle elevene opplever å få medvirke på område de anser som viktig, over tid. For å oppnå reell elevmedvirkning er det tre kriterier som må oppfylles:

- Elevmedvirkning må omfatte alle og gjelde for den enkelte. Det gir ikke mening å tenke elevmedvirkning uten også å tenke enkeltelev. Den enkelte må få mulighet til å medvirke uten hensyn til klassemeningen, gruppepress eller roller som elever har seg imellom.
- Elevmedvirkning må få skje på områder som er viktig for den enkelte elev. Elever er forskjellige på alle vis, så også med hensyn til hvor skoen trykker, hva de ønsker og trenger, eller hva som bør endres.
- Elevmedvirkning må skje over tid, i en linje. Glimt av medvirkning, uten langsiktighet og oppfølging fra den voksne, kan lett bli uten substans. (Wiker, 2015)

Videre påpeker Wiker (2015) at elevmedvirkning fremstår som en halvveis øvelse dersom elevene ikke har føringer og forventninger om aktiv deltakelse og om å ta ansvar hvilende over seg.

### 2.7.2 Dybdelæring

Dybdelæring defineres av Utdanningsdirektoratet (2019) som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse i fag og på tvers av fagområder. De legger til at kunnskapen skal kunne anvendes i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Dybdelæring skal

sørge for at barn og unge utvikler nødvendig kompetanse for en fremtid i rask utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). I sitt kapittel, stiller Birch, Vinje, Moser og Skrede (2019, s. 18) spørsmål ved hvilken kunnskap elevene skal læres gjennom dybdeløring i kroppsøvingsfaget og hvorvidt praktiske ferdigheter inngår som en del av kunnskapsbegrepet. Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 74) påpeker at dybdeløring krever tilstrekkelig tid til fordypning, tilpassede utfordringer, samt støtte og veiledning fra lærerens side.

Birch et al. (2019, s. 13-17) skriver at dybdeløring blant annet handler om å prioritere de delene av et fag en anser som viktigst, dette for å heve kvaliteten på elevenes læringsutbytte ved å unngå for mye bredde i fagstoffet. Ludvigsen utvalget (NOU 2015: 8, s. 12) støtter opp under dette når de skriver at det må det rettes spørsmål rundt hvor mange fagområder hvert skolefag skal bestå av. Dybdeløring henger tett sammen med kompetansebegrepet ved at kompetansebegrepet både vektlegger det å overføre kunnskap mellom flere felt, samtidig som det tar for seg refleksjon og kritisk tenkning, skriver Birch et al. (2019, s. 16).

Birch et al. (2019, s. 23) hevder at kroppsøvlingslæreren må prioritere mellom dybdeløring innenfor allsidige bevegelsesutfordringer som å balansere, rulle, hoppe, klatre, løpe og kaste i ulike kontekster, eller aktivitets- og idrettsspesifikke utfordringer som svømming, ballspill, turn og dans. Samtidig påpeker de at innløring av slike utfordringer blant elever er en tidkrevende prosess (Birch et al., 2019, s. 22). Videre legger de til at Utdanningsdirektoratets inkludering av begrepet «varierte bevegelsesaktiviteter» gir rom for at den enkelte kroppsøvlingslærer selv kan definere fagets innhold (Birch et al., 2019, s. 23)

### 2.7.3 Innsats

I sin artikkel, definerer Utdanningsdirektoratet innsats i kroppsøvingsfaget på følgende måte:

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2019, s. 97) skriver at, i skolen generelt vil elever som prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer sin egen intellektuelle kapasitet, ofte oppleve resultater. Lærerne i Norge vil føle stolthet og applaudere slik atferd, men det spiller ikke inn når karakterer i fagene skal deles ut, det er utelukkende faglig kompetansenivå som skal gjenspeiles i den faglige vurderingen

(Vinje et al., 2019, s. 97). Utdanningsnytt (2011) støtter opp under dette utsagnet i sin artikkel når de skriver at innsats kan være en betegnelse på i hvor stor grad en elev sliter i et fag. Det legges til at lille Per ikke kan få en høy karakter i matte, selv om han energisk, men forgjeves, har strevd med å lære seg matte. Vinje et al. (2019, s. 97) presiserer at kroppsøvfingsfaget er et unntak fra denne regelen, noe de omtaler som spesielt.

#### 2.7.4 Vurdering

Sluttvurdering eller summativ vurdering baseres på lærerens profesjonelle vurdering av den kompetansen eleven har vist underveis og mot slutten av faget (Gjølme & Evensen, 2021). Kompetansemålene i læreplanen for hvert av fagene danner grunnlaget for vurdering i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). I sin artikkel utdyper Utdanningsdirektoratet (2021) hva som skal være grunnlaget for vurdering i de ulike fag:

Det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag, både underveis og ved avslutningen av opplæringen. Det betyr at vurderingen skal ta utgangspunkt i hvordan kompetanse i kroppsøving er beskrevet i læreplanen. Dette gjelder alle fag og er uendret fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Hvordan elevens forutsetninger og innsats skal forstås i kroppsøvfingsfaget, er heller ikke endret fra LK06 til LK20. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Om kompetansemålene knyttet til dans i læreplanen skriver Gjølme og Evensen (2021) at de ikke forteller noe om hvilke danser eller ferdigheter elevene skal mestre. Det er opp til hver enkelt skole, ut fra lokale forhold, å velge aktiviteter som kan hjelpe elevene til å nå målene, skriver Gjølme og Evensen (2021). Med unntak av to kompetansemål fra barneskolen, beskriver ikke kompetansemålene spesifikke ferdigheter. Derfor er det ikke grunnlag for å inkludere elevenes fysiske form eller tekniske ferdigheter i aktiviteter som en del av vurdering av kompetanse. (Gjølme & Evensen, 2021).

Vurderingsformen ipsativ vurdering tar utgangspunkt i forutsetninger, mulighetene og prestasjonene til elevene og vurderer på grunnlag av målene. (Gjølme & Evensen). Det er en vurderingsform som retter seg mot elevenes fremgang, hvor eleven selv er referansen og blir sammenlignet med egen progresjon over tid, skriver Gjølme og Evensen (2021).

Formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst hos elevene, ved å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Utdanningsdirektoratet (2021) forklarer at fire

forskningsbaserte prinsipper skal stå sentrale i vurderingsprosesser med formål å fremme læring blant elevene. De fire prinsippene forteller at elevene:

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2021)

Gjølme og Evensen (2021) påpeker at kroppsøvingslærere ikke er pålagt å dokumentere slik underveisvurdering, fordi det ofte er en muntlig prosess sammen med elever.

## 2.8 Idrett i kroppsøving

I sin artikkel *hva er nytt i kroppsøving* skriver Utdanningsdirektoratet følgende:

Faget skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger. Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Vinje og Skrede (2021, s. 52) stiller spørsmål ved hva Utdanningsdirektoratet mener med et mindre idrettsrettet fag. Er det et ønske om mindre tidsbruk på idrettsaktiviteter, færre idrettsaktiviteter eller mindre vektlegging av rangering, måling og testing, spør Vinje og Skrede (2021, s. 52). Videre hevder de at idrettsaktiviteter kan være lekpreget og tett knyttet til øving, dersom en legger til rette for det (Vinje & Skrede, 2021, s. 52). I sitt kapittel etterlyser Vinje og Skrede (2021, s. 54) en bedre definisjon på «idrettsperspektiv» og «et mindre idrettsrettet fag». Jo mer uklare sentrale begreper fremstår i en styringstekst, jo mer rom er det for hver enkelt å tolke disse begrepene (Vinje & Skrede, s. 57). Det er mulig at kroppsøvingslærere har vært for idrettsorienterte i sin praksis innenfor den gamle læreplanen (Vinje & Skrede, 2021, s. 57).

## 2.9 Kroppsøvingslærere

Kirk (2010, s. 4) hevder det finnes en mangel på kroppsøvingslærere som driver problemløsende praksis i kroppsøvingsfaget. Dette støttes opp av Borgen og Engelsrud (2015)

når de skriver at det finnes mange ufaglærte kroppsøvingslærere i Norge, noe som får negativ virkning på elevenes motivasjon og tilbud om tilpasset opplæring. Videre legges det til at disse lærerne legger vekt på aktivitet fremfor læring i undervisningen. Sæle (2017, s. 48) forklarer at det foregår liten grad av faglig refleksjon i kroppsøvingsutdanningen, noe som fører til at studenter ikke får mulighet til å påvirke og endre kroppsøvingsfaget. Denne mangelen på faglige refleksjoner fører til at kroppsøvingslærere opprettholder et konservativt syn på kroppsøvingsfaget.

I sitt kapittel, foreslår Vinje, Skrede og Vinje (2019, s. 182) en ny innredning på lærerutdanningen i kroppsøving, hvor utdanningsløpet blir snudd på hodet. Studentene vil da ha maksimalt 11 dager med samlinger på høgskolen eller universitetet, hvor de presenteres for den viktigste teorien. De resterende dagene vil studentene tilbringe ved en *lærerutdanningskole* med tett oppfølging av sin praksislærer (Vinje et al., 2019, s. 182-183). Vinje et al. (2019, s. 183) forklarer at hensikten med en slik opplæringsmodell er at studentene kontinuerlig befinner seg i praktiske situasjoner. Vinje et al. (2019, s. 186) sammenligner det å bli en god kroppsøvingslærer uten elever med å bli en god fotballspiller uten ball.

Universitetslektor Ove Østerlie (2018) forklarer at han i sin jobb ved HiST fikk mer tid og ressurser til å forske på omvendt undervisning, og effekten av denne undervisningsformen i praktisk-estetiske fag. Østerlie (2018) utførte forskningen med hensikt å øke kunnskapen i disse fagene hvor det er lite fokus på teori og kompetansemålene i mange tilfeller blir glemt bort.

## 3.0 Forskningsmetode og empirigrunnlag

«Metoden hjelper oss til å samle inn *data*, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår.» (Dalland, 2017, s. 52). Valg av metode er avhengig av hensikten med undersøkelsen og formulering av problemstilling (Kvarv, 2021, s. 50). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de avgjørelsene som er foretatt i forbindelse med innsamling av data. Gjennom kapittelet vil gi en detaljert beskrivelse av hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, dette med hensyn til oppgavens troverdighet. Kapittelet innledes med en diskusjon mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og hvordan de to metodene kan bidra til å svare på problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for intervju som metode for datainnsamling og de valg som er tatt i forbindelse med forberedelser og gjennomføring av intervju, før jeg beskriver transkripsjons- og analyseprosessen. Kapittelet avsluttes med en forskningsetiske vurderinger og en vurdering av forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet, samt forskningsprosjektets begrensninger.

### 3.1 Valg av metode

Kvantitativ metode gir bredde, fjernhet til feltet, presisjon og forklaring i datainnsamlingen. På motsatt side tilbyr kvalitativ metode dybde, nærhet til feltet og forståelse i datainnsamlingen (Dalland, 2017, s. 53). Kvantitativ metode er ikke opptatt av forståelse i datainnsamlingen, derfor fremstår det som lite hensiktsmessig å inkludere det i min studie. Når en forsker på menneskers perspektiv, erfaringer og meninger om et fenomen, vil det være mer hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode enn kvantitativ metode. Dette for å fremheve nyanser og tilegne seg en rik forståelse av informantenes livserfaringer og meninger.

Kvarv (2021, s. 138) skriver at utvalget i en kvantitativ studie på best mulig måte skal representere populasjonen, dette for å sikre at forskningen er gyldig for hele populasjonen. Kvantitativ metode vil i mitt forskningsprosjekt bidra med langt større bredde og perspektivmangfold enn kvalitativ metode. I sin redegjørelse for de to metodene, hevder Dalland (2017, s. 53) at kvantitativ metode har som hensikt å fremheve det som er felles og representativt. For å besvare min problemstilling kan kvantitativ metode sikre at funnene i forskningsprosjektet er relevant for hele populasjonen. I kvalitativ metode, med et mindre utvalg, er det ikke sikkert funnene er relevant for hele populasjonen. Inkludering av flere informanter i datainnsamlingen ville styrket utvalgets evne til å representere hele populasjonen. Ved å ikke inkludere flere informanter i datainnsamlingen, risikerer jeg at interessante synspunkter fra forskjellige perspektiver forsvinner hen. En slik fremgangsmåte

krever et godt teorigrunnlag og en tydelig sammenheng mellom teorigrunnlag og innsamling av empiri.

Likevel har jeg valgt kvalitativ metode i min studie, fordi det bedre kan svare på min problemstilling. Problemstillingen er formulert slik at den ønsker svar på hva kroppsøvfagets rolle er i fremtidens skole og samfunn. Dette krever et innblikk i deltakernes livserfaringer, tolkninger og erfaringer, noe kvantitativ metode i mindre grad tilbyr. Oppgaven har som hensikt å løfte frem informantenes meninger og erfaringer, derfor er det relevant å ta i bruk kvalitativ metode. Oppfatning av fagets status og realisering av styringsdokument er eksempler på tema knyttet til problemstillingen hvor det ikke er mulig å hente inn data i form av målbare enheter eller tall. Dalland (2017, s. 53) oppgir forskerens erkjennelse av sin påvirkning og delaktighet i datainnsamlingen som et viktig trekk innenfor kvalitativ metode. Det er nettopp denne påvirkningen og delaktigheten, i form av forskerens kompetanse og forforståelse, som danner grunnlaget for å belyse temaene knyttet til problemstillingen.

### 3.2 Fenomenologisk retning

I denne masteroppgaven har jeg som forsker tatt utgangspunkt i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning. Fenomenet som skal undersøkes i oppgaven er tolkning og operasjonalisering av kroppsøvfaget og fagets rolle i fremtiden. Kvarv (2021, s. 96) skriver at fenomenologien har som formål å beskrive fenomener slik de inngår i ulike sammenhenger. Fenomenologisk forskning studerer første persons erfaringer, disse erfaringene har unike egenskaper ved at vi lever gjennom dem og viser de frem, skriver Kvarv (2021, s. 96). Gjennom oppgaven ønsker jeg som forsker å forstå fenomenet ut fra informantenes perspektiv og erfaringer.

### 3.3 Forskningsintervju

Intervju har som hensikt å løfte frem erfaringer, opplevelser eller oppfatninger fra informanten (Høgheim, 2020, s. 130). Mer spesifikt har kvalitativt intervju som mål å få frem nyanserte beskrivelser av situasjonen informanten befinner seg i. Presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av innholdet er styrkene ved kvalitativt intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) beskriver et riktig utført forskningsintervju som en kunstform, men understreker at det er en metodisk tilnærming gjennomsyret av etiske problemer. Videre vil jeg gjøre rede for etiske problemstillinger knyttet til valg av intervjuforskning for å besvare problemstillingen.



Dalland (2017, s. 53) fremhever nærhet til feltet som en egenskap ved kvalitativ metode når han sammenligner kvalitativ og kvantitativ metode. Semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere kan bli etisk problematisk grunnet nærheten mellom forsker og feltet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) peker på den sosiale relasjonen mellom forsker og informant, og hvordan relasjonen kan skape spenninger mellom ønske om å innhente kunnskap og informantens integritet. I en intervjusituasjon kan informanten føle seg presset til å gi svar som setter egen praksis i et positivt lys. Dette skyldes ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) at informanten er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger. Informanter blir også påvirket av omgivelsene i de snakker om aktuelle tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et eksempel på slik påvirkning i min problemstilling, oppstår når jeg som forsker graver i informantenes erfaringer og praksis, noe som kan oppleves ubehagelig for informanten. Forskerens nærhet til feltet kan ved enkelte tilfeller føre til svar som ikke stemmer overens med virkeligheten. Dalland (2017, s. 83) anbefaler å starte intervjuet med nøytrale spørsmål informanten kan svare på uten særlig betenkning, dette for at informanten skal føle seg trygg. Intervjuene skal foregå på informantens premisser, gjerne et sted hvor informanten føler seg komfortabel. Dette vil opprette tillit mellom forsker og informant, noe som kan gjøre det lettere å svare på følsomme og krevende spørsmål.

Semistrukturerte intervjuer har samme overordnede mål for alle informantene, med noen formulerte spørsmål, men tillater informanten å snakke om uforutsette «sidetema». (Høgheim, 2020, s. 131). Et slikt intervju vil være hensiktsmessig da informantene jeg velger ut vil ha ulike oppfatninger og perspektiver innenfor kroppsøvingsfaget. Informantene vil ha ulik grad av kompetanse innenfor forskjellige tema. Et semistrukturert intervju vil da tillate meg som forsker å stille oppfølgingsspørsmål og gå i dybden for å fremheve informantenes kompetanse innenfor ulike tema. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) beskriver det semistrukturerte intervjuet som et intervju hvor forskeren er åpen for at informanten kan introdusere tema som ikke var planlagt på forhånd. Forskeren har planlagt tema og forslag til spørsmål på forhånd, men spørsmålene stilles når det føles naturlig for forskeren, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 121).

En risiko ved semistrukturerte intervjuer er manglende relevans i datainnsamlingen. Et semistrukturert intervju gir, som Høgheim (2020, s. 131) påpeker, mulighet til å snakke om sidetema utenfor intervjuguiden. Dalland (2017, s. 84) forklarer at data må være relevante og belyse alle sider av problemstillingen. Dette stiller krav til forskerens evne til å lede intervjuet

på en slik måte at alle tema fra intervjuguiden blir besvart. Fravær av viktige spørsmål og manglende relevans i data er en risiko ved semistrukturert intervju.

### 3.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden er utformet på bakgrunn av forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen. Thagaard (2018, s. 95) hevder en slik fremgangsmåte introduserer temaene en ønsker å få besvart i løpet av intervjuet og sikrer oss kunnskaper om de temaer som er sentrale for å belyse problemstillingen.

Intervjuguiden består av åpne spørsmål knyttet til hvert forskningsspørsmål. Thagaard (2018, s. 97) hevder at åpne spørsmål tillater informanten å presentere sine autentiske synspunkter og erfaringer, det gir informanten frihet til å velge hvordan hen vil besvare spørsmålet. Dette står i kontrast til ledende spørsmål, hvor informanten ledes til å si seg enig eller uenig med forskeren, skriver Thagaard (2018, s. 97).

### 3.3.2 Utvalg og rekruttering

I datainnsamlingen har jeg tatt i bruk et strategisk utvalg, hvilket betyr at en velger informanter som en tror kan bidra til å utforske det fenomenet en forsker på (Dalland, 2017, s. 74). I kvalitative studier er det ofte inkludert et begrenset antall personer i datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 54). Et begrenset antall informanter betyr at dataen som samles inn må være relevant for studien. Et strategisk utvalg vil sikre relevans i datainnsamlingen. Studien tar for seg en rekke faglige begreper og litteratur, derfor er jeg avhengig av at deltakerne innehar gode kunnskaper og erfaringer innenfor problemstillingen. Kroppsøvlingslærere som har drevet tidligere forskning innenfor nærliggende problemstillinger eller innehar erfaringer og meninger som kan bidra i forskningsoppgaven, vil være aktuell for deltakelse. En fallgrube ved strategisk utvalg for å besvare problemstillingen, er lite variasjon i utvelgelse av informanter. I verste fall kan en forsker bevisst inkludere deltakere som allerede deler forskerens syn på problemstillingen. Et slikt utvalg vil gi utfall for forskningsoppgavens troverdighet. For å unngå dette, må en som forsker stille seg nøytral i et strategisk utvalg. Dette innebærer å lage konkrete kriterier for deltakelse, og deretter velge noen tilfeldige deltakere som oppfyller kriteriene, i tillegg til eventuelle deltakere en allerede har pekt seg ut til å delta i prosjektet. Slik vil perspektivmangfoldet ivaretas til tross for et strategisk utvalg.

Utvalget besto av fem kroppsøvlingslærere som underviser på 8-10. trinn. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av kjønn, utdannelse, relasjon til oppgaveforfatter, geografisk område og

aktuell forskning med relevans til problemstillingen. Tidligere relasjoner ble inkludert som et utvalgsriterium, dette for å forsikre at deltakerne innehar gode refleksjoner rundt problemstillingen og kan bidra til forskningsprosjektet. Grunnet prosjektets omfang og tidsrammer, ble det hensiktsmessig for meg å avgrense forskningen til Vestfold og Telemark fylke. Informantene ble valgt ut fra flere ulike kommuner for å sikre variert datamateriale, men alle arbeider ved skoler i samme fylke.

Informantene ble kontaktet direkte via e-post eller tekstmelding med forespørsel om å ta del i forskningsprosjektet. Jeg opplevde dette som en mer personlig fremgangsmåte enn å sende ut e-post til skoler og rektorer innenfor fylket. Alle fem informantene som ble spurt, takket ja til deltakelse i prosjektet og viste stor interesse til den aktuelle problemstillingen.

### 3.3.3 Presentasjon av informanter

I denne masteroppgaven er informantenes navn anonymisert i form av fiktive navn. Ved å inkludere fiktive navn for hver informant, vil det være lettere for leseren å få oversikt over de ulike utsagn og meninger som presenteres i oppgaven.

**Sander** har arbeidet som kroppsøvlingslærer på ungdomsskole i 8 år. Han har skrevet masteroppgave innenfor kroppsøvlingsfaget, og har i tillegg til dette arbeidet med utdanning av lærerstudenter. Gjennom sin utdanning var både LK06 og LK20 de sentrale læreplanverkene for Sander.

**Lars** har arbeidet i mer enn 20 år som kroppsøvlingslærer. Han startet å undervise kroppsøving ved idrettslinjen med fotball før han begynte å undervise på ungdomsskole, hvor han har undervist i 18 år. Lars hadde M87 som sentral læreplan gjennom sin lærerutdanning.

**Pia** har arbeidet i 7 og et halvt år som kroppsøvlingslærere. Hun har jobbet på ungdomsskole og har 30 studiepoeng i kroppsøving. Gjennom lærerutdanningen ville hun ha et praktisk fag å undervise og valgte kroppsøving da hun er veldig interessert i trening. Gjennom sin utdanning var LK06 den sentrale læreplanen for Pia.

**Endre** har arbeidet som kroppsøvlingslærer i 8 år ved ungdomsskole. Han tok i utgangspunktet realfag i sin lærerutdanning, men bestemte seg for å velge et praktisk-estetisk fag i tillegg. Endre valgte kroppsøving, fordi han er glad i aktivitet og så en tydelig sammenheng mellom naturfag og kroppsøvlingsfaget.

**Gro** har tidligere vært aktiv som håndballspiller og har arbeidet som kroppsøvlingslærer på ungdomsskolen i over 15 år. Gjennom utdanningen var L97 det sentrale læreplanverket for Gro. Hun tok vanlig allmennlærerutdanning, men valgte å undervise på ungdomsskolen.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene for forskningsprosjektet ble gjennomført i januar og mars 2022. Dato, tidspunkt og lokasjon for intervjuet ble valgt av informantene. Intervjuene ble gjennomført i en periode med mye smitte som følge av covid-pandemien, derfor fikk informantene valget mellom å gjennomføre intervjuet fysisk eller på zoom. To av informantene valgte fysiske intervju, mens tre av informantene valgte intervju på zoom. De tre intervjuene som ble gjennomført på zoom førte til noe dårligere kvalitet på lydopptaket, men opptakene var forståelig nok til å kunne transkriberes i etterkant.

Lydklippene var intervjuene hadde følgende lengde:

**Sander:** 48 minutter og 3 sekunder

**Lars:** 43 minutter og 8 sekunder

**Pia:** 41 minutter og 11 sekunder

**Endre:** 41 minutter og 36 sekunder

**Gro:** 39 minutter og 37 sekunder

I forkant av intervjuet ble informantene informert om hvilke rettigheter de innehar som deltakere i forskningsprosjektet. Disse rettighetene står også skrevet i samtykkeskjema som ble sendt ut i forkant av intervjuet. Informantene ble også påminnet om at det ble gjort lydopptak av intervjuet og forsikret om at all data vil behandles på en trygg måte og anonymiseres. Ved de fysiske intervjuene, ble samtykkeskjema gjennomgått, signert og samlet inn samme dag. Ved intervju over zoom, kopierte informantene ut samtykkeskjema og signerte det, deretter avtalte vi en plass jeg kunne innhente skjema i forkant av intervjuet. Intervjuguide ble også sendt ut i forkant av intervjuet, dette for å gi deltakerne mulighet til å forberede seg og stille eventuelle spørsmål knyttet til begreper eller formuleringer.

### 3.3.5 Behandling av forskningsdata

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, deretter ble lydopptakene transkribert til skriftlig form. Lydopptak ble foretrukket med hensyn til å tilrettelegge for et godt semistrukturert intervju. Det gir rom for et intervju som strekker seg utenfor intervjuguidens rammer ved at

intervjuer utelukkende konsentrere seg om samtalen med informant. Intervjuer må være oppmerksom på svarene til informantene, slik at interessante og uventede svar kan utforskes nærmere ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Lydopptakene ble tatt opp via «Nettskjema-diktafon», en app på telefonen hvor lydopptak kan sendes direkte til et nettskjema bevart i en kryptert server. Universitetet i Sørøst-Norge har inngått en avtale med Universitetet i Oslo som er ansvarlig for tjenesten.

### 3.4 Dataanalyse

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert manuelt, og hvert intervju endte til slutt opp med følgende omfang:

**Sander:** 4675 ord

**Lars:** 3086 ord

**Pia:** 3398 ord

**Endre:** 3446 ord

**Gro:** 3326 ord

Totalt: 17931

Analyseprosessen starter ikke når alle intervjuene er transkribert til skriftlig form, men er en pågående prosess som starter med en gang forskeren er i intervjuet. Dette krever at forskeren er til stede i intervjusituasjonen og noterer sine tolkninger og opplevelser underveis, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 126). Ved å foreta lydopptak av intervjuene etterfulgt av transkripsjon, ble analyseprosessen lettere og mer effektiv.

#### 3.4.1 Konstant komparativ analyse

Gjennom analysen av mitt datamateriale, har jeg latt meg inspirere av Grounded theory, eller den konstant komparative analysemetoden. Postholm og Jacobsen (2018, s. 140) anser den konstant komparative metoden som velegnet til analysering av datamateriale innenfor alle studier, også fenomenologiske studier. Analysemetoden har systematiske prosedyrer for gjennomføring av analyseprosessen, men den er hverken mekanisk eller automatisert, skriver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141). Videre legges det til at den konstant komparative analysemetoden utfordrer forskerens kreativitet når hen kontinuerlig skal sammenligne data og navngi de ulike kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 142) forklarer at teoretisk sensitivitet refererer til forskerens evne til å analysere, forstå og gi mening til datamaterialet. Videre legges det til at teoretisk sensitivitet avgjøres av forskerens tidligere erfaringer og lesing av teori. Hjälmhult (2014, s. 27) hevder at teoretisk sensitivitet er en forutsetning for å kunne drive en konstant sammenligning og analyse av datamaterialet. Datamaterialet fra intervjuene avdekket funn og tema jeg ikke hadde tenkt gjennom på forhånd. Dette førte til at jeg nok en gang måtte fordype meg i det teoretiske grunnlaget, og finne ny teori for å kunne støtte opp under funnene. Denne prosessen kaller Postholm og Jacobsen (2018, s. 142-143) for den abduktive prosessen, hvor forskningsprosessen blir en pendling mellom innsamling av data, dataanalyse og teori.

Etter å ha transkribert lydopptakene, endte jeg opp med 17391 ord å analysere. Det ble nødvendig for meg å foreta en deskriptiv analyse, dette for å komprimere datamaterialet og gjøre det håndterbart. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) har deskriptiv analyse som hensikt å skape skjelettet for den videre analysen av datamaterialet ved å lete etter mønster og samle datamaterialet i kategorier eller under ulike tema. Videre legges det til at deskriptiv analyse har som hensikt å gjøre det omfattende datamaterialet oversiktlig, slik at det kan presenteres i skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). For min del handlet det om at gjentakelser, ufullstendigheter og omformuleringer ble tatt bort for å danne kortere og meningsfylte setninger.

Den innledende fasen av dataanalysen hvor datamaterialet blir satt begrep på og kategorisert, kalles åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). I åpen koding blir utsagn fra intervjuene navngitt i koder som skal reflektere innholdets substans. Utsagnene blir sammenlignet, og får enten sin egen kode, eller blir gruppert med en allerede eksisterende kode (Hjälmhult, 2014, s. 27). Videre skriver Hjälmhult (2014, s. 27) at kodene skal grupperes i mange brede kategorier for å få et rikt materiale. Den åpne kodingen dreiet seg om å ta for seg de ulike intervjuene, avsnitt for avsnitt og sette koder på de ulike utsagnene. Koding handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 14) om å sette merkelapper på datamaterialet ved hjelp av begreper. Kodene i datamaterialet ble deretter sammenlignet og plassert i mer overordnede kategorier basert på fellestrekk. I den åpne kodingen endte jeg opp med mange konkrete kategorier, dette for å sikre et rikt materiale.

Aksial koding handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 148) om å relatere kategorier til subkategorier, altså må forskeren ytterligere strukturere datamaterialet som er samlet innenfor

samme kategori. De ulike kategoriene som ble utarbeidet i den åpne kodingen, ble sammenlignet og ytterligere redusert til bredere og mer abstrakte kategorier med relevans på tvers av intervjuene. Enkelte kategorier hadde mer mangfoldig meningsinnhold enn andre. Et eksempel på dette var at alle informantene hadde en formening om hvilken fremtid de så for seg for kroppsøvingsfaget, men de hadde ulike oppfatninger om hva de så på som positive og negative utfall. Kategorier med rikt og nyansert datamateriale, opplevde jeg som viktig å analysere nærmere. I forkant av intervjuene hadde jeg definert læringsinnholdet i kroppsøvingsundervisning som et sentralt tema for å kartlegge fremtidens kroppsøvingsfag og derfor inkludert det i intervjuguiden. Datamaterialet tilsa derimot at formålet med kroppsøvingsfaget var av langt større relevans for å besvare dette spørsmålet, noe som gjorde at kategorien knyttet til læringsinnhold falt bort i den aksiale kodingen. I den aksiale kodingen ble de ulike kategoriene målt opp mot hverandre, og kategorier med utilstrekkelig meningsinnhold for videre analyse ble nedprioritert. Den aksiale kodingen var en krevende prosess, fordi jeg opplevde det som vanskelig å vurdere datamaterialets relevans for å besvare problemstillingen. Den selektive kodingen har som hensikt å sette sammen alle bitene til en helhet, slik at problemstillingen for forskningsprosjektet kan besvares (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Dette oppnås gjennom en konstant sammenligning mellom kategoriene og deres egenskaper, slik at forskeren kan fremheve likheter og variasjoner i materialet, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 150). Gjennom de ulike stegene i analyseprosessen, endte jeg opp med tre hovedkategorier og syv tilhørende subkategorier.

### 3.5 Oppgavens totale troverdighet

Kvaliteten ved et forskningsprosjekt kan ikke utelukkende være knyttet til prosjektets resultat, men må bedømmes på bakgrunn av hvordan forskningen er produsert. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Kunnskapen som er produsert i forskningsprosjektet kan utfordres av ny kunnskap i fremtiden, derfor er det viktig å beskrive hvordan kunnskapen er konstruert, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 219).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) trekker frem gyldighet og pålitelighet som to sentrale kriterier for en studies troverdighet. Videre skriver de at dersom forskeren tar hensyn til disse faktorene, kan studiens totale troverdighet fremmes. Validitet og relabilitet har tradisjonelt sett blitt brukt i forskning, men noen kvalitative forskere assosierer disse begrepene med kvantitativ forskning, derfor har Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) valgt å bruke gyldighet og pålitelighet. Gyldighet beskriver hvilke konklusjoner forskeren egentlig har dekning for å

trekke basert på innsamlet data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gyldighet deles ytterligere inn i indre og ytre gyldighet, hvor indre gyldighet går på om de konklusjonene vi trekker er gyldig for det vi har studert og hvorvidt datainnsamlingen har målt det vi sier den skal. Ytre gyldighet eller overførbarhet handler om i hvor stor grad resultatene kan overføres fra en kontekst til en annen. (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Pålitelighet viser til hvorvidt vi kan stole på de funnene som er presentert i prosjektet, om vi har tillit til at forskeren har gjennomført forskningen på en god måte og om vi kan stole på det informantene sier i et intervju, skriver Postholm og Jacobsen (2021, s. 222).

Med semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling, opplevde jeg det som utfordrende å unngå ledende oppfølgingsspørsmål. Semistrukturerte intervjuer legger til rette for at informantene tar opp temaer forskeren ikke hadde sett for seg på forhånd og spørsmål kan stilles som ikke inngår i intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Når informantene tok opp temaer som ikke var planlagt på forhånd, ble det utfordrende å ikke stille ledende spørsmål for å besvare problemstillingen. I stedet for å stille spørsmål for å lete etter spesifikke svar, ba jeg informantene gå mer i dybden og gi eksempler på det aktuelle temaet som ble tatt opp.

Den indre gyldigheten ble ivaretatt ved hjelp av en intervjuguide utformet på bakgrunn av et omfattende teoretisk grunnlag. Ved semi-strukturerte intervju har forskeren avklart temaer og forslag til spørsmål på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). De mulige spørsmålene i intervjuguiden tar utgangspunkt i oppgavens teoretiske grunnlag, noe som skal sikre relevans i datamaterialet. Den ytre gyldigheten ble ivaretatt ved en gjennomtenkt rekruttering av informanter. Utvalget besto av 3 mannlige og 2 kvinnelige informanter med ulike erfaringer fra sin utdanning og sitt arbeid som kroppsøvlingslærer. Variasjonen i utvalget vil gjøre det lettere å overføre resultatene til andre kontekster. En begrensning ved den ytre gyldigheten i oppgaven er at utvalget består av informanter fra samme fylke. Dette kan gjøre det krevende å overføre resultatene til andre fylker med andre forutsetninger. Når alle informantene arbeider innenfor samme fylke, kan det forekomme liten grad av variasjon i utvalget. Likevel arbeider informantene i flere ulike kommuner innenfor fylket med ulike forutsetninger i hver kommune. I kvalitativ forskning vil overføring være knyttet til hvorvidt en kan kjenne seg igjen i situasjoner som er beskrevet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Mye av datainnsamlingen tar utgangspunkt i styringsdokumenter, forskning og artikler innenfor kroppsøvlingsfaget. Forhåpentligvis kan kroppsøvlingslærere i andre kontekster relatere til



resultatene som er presentert i oppgaven. Gode beskrivelser gjennom oppgaven vil belyse forskningens kontekst, slik at andre kan ta i bruk resultatene i sin egen kontekst.

Gjennom forskningsoppgaven har jeg forsøkt å være åpen om alle avgjørelser jeg som forsker har tatt. Forskningsprosessen har jeg forsøkt å gjøre så transparent som mulig ved å begrunne valg av problemstilling og metode, analyseprosessen og rekruttering av deltakere til prosjektet. All relevant dokumentasjon knyttet til forskningsprosjektet er også lagt inn som vedlegg, dette for å styrke oppgavens troverdighet. En mulig begrensning ved påliteligheten er at jeg som forsker har en relasjon til 3 av informantene på forhånd av datainnsamlingen. Ved å inkludere intervjuguiden som et vedlegg og sitere informantene direkte i oppgaveteksten, håper jeg å styrke påliteligheten til utsagnene som er presentert.

### 3.6 Forskningsetiske vurderinger

Meldeskjema skal sendes inn til NSD dersom prosjektet innebærer behandling av personopplysninger. Ved kvalitative semistrukturerte intervjuer ønsker jeg å ta i bruk lydopptak, fordi forskeren må være til stede og konsentrert i intervjusituasjonen, for å tillate forskeren å gjøre umiddelbare analyser og tolkninger som grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Taleopptak under datainnsamling regnes som en personopplysning og påkrever forskeren å sende inn meldeskjema (NSD, u.å). Et meldeskjema må derfor sendes inn til NSD i god tid før datainnsamlingen settes i gang.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata hvor jeg ga en detaljert beskrivelse av oppgavens hensikt og metode for datainnsamling. Norsk Senter for forskningsdata har godkjent forskningsprosjektet som meldeskjema nummer 512203.

Dalland (2017, s. 77) påpeker at informantene må informeres slik at de virkelig forstår hva det innebærer å delta i prosjektet. Han understreker at dette bør gjøres i form av skriftlig samtykke. Deltakerne i prosjektet fikk utlevert et skriftlig samtykkeskjema i forkant av intervjuet, dette er lagt inn som vedlegg i oppgaven.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene i lys av kategoriene som ble utarbeidet gjennom analyseprosessen. Utsagn fra informantene vil bli presentert direkte i teksten under sine respektive hovedkategorier eller subkategorier. Dette har jeg gjort for å løfte frem informantenes meninger og utsagn, noe jeg anser som viktig i kvalitativ forskning. Informantenes utsagn vil bli gjenfortalt med mine egne ord for å oppnå en dypere forståelse av informantenes meninger om hver kategori og påpeker ulikheter og likhetstrekk i informantenes utsagn. De tre hovedkategoriene som ble utarbeidet gjennom analyseprosessen er: «Operasjonalisering av formålet med faget», «Informantenes tolkning av læreplanen» og «Fremtidens kroppsøvingsfag».

### 4.1 Operasjonalisering av formålet med faget

Slik jeg ser det, skal formålet med kroppsøvingsfaget formidle hensikten med faget, altså hva man ønsker å oppnå gjennom faget. Det forteller oss hva elevene skal tilegne seg gjennom faget. I mitt forskningsprosjekt ble det nødvendig å undersøke informantenes formål, eller hensikt, med kroppsøvingsfaget. Jeg vil innlede kapittelet med følgende sitat fra Sander:

*I LK20 har de har prøvd en retningsforandring og nok en gang kanskje litt kritikk til Utdanningsdirektoratet og de som har jobbet med det, uten å tydeliggjøre retningsforandringen. Det har vært tydelig at de skal være et mindre idrettsrettet fag, men for lite tydelig hva det innebærer. Det gir mye rom for tolkning, og det er ikke feil, men det vanskeliggjør praksisen (Sander).*

Sander retter kritikk mot den utydelige retningsforandringen i fagets formål fra LK06 til LK20. Han etterlyser en bedre beskrivelse fra Utdanningsdirektoratet av hva et mindre idrettsrettet fag innebærer for kroppsøvingslæreres praksis. Sander hevder mangelen på tydeliggjøring i retningsforandringen gir mye rom for tolkning hos hver enkelt lærer, og vanskeliggjør lærernes valg av læringsinnhold og aktiviteter i undervisningen.

Lars, Pia og Gro var enig om hva som er hensikten med kroppsøvingsfaget. Alle tre var tydelig på at de ønsker å presentere elevene for en aktivitet de kan drive med senere i livet, men Pia svarte mer utfyllende på spørsmålet. Derfor ønsker jeg å presentere Pia sitt svar på hva som er formålet med kroppsøvingsfaget:

*Elevene skal bli presentert for et såpass bredt utvalg at de kjenner at de trives med en form for fysisk aktivitet. Det kan gjøre at de vil holde seg aktive resten av livet ved at de får en lyst til å være i aktivitet. De skal også lære seg å forstå hvor ulike man er, og hvilke forutsetninger man har for ulike aktiviteter. (...) i forhold til det med samfunnsborgere at det er mindre kostbart for samfunnet hvis folk har god*

*helse og kommer seg på jobb og har en sånn helse som gjør at de ikke belaster samfunnet økonomisk ved å bli sykemeldt (Pia).*

Pia ønsker å presentere elevene for et bredt utvalg aktiviteter, med hensikt å vekke en interesse hos sine elever. Hun håper denne interessen vekker en indre motivasjon hos elevene, og vil føre til at elevene vil holde seg aktive resten av livet. En forutsetning til å inspirere elevene til å finne en aktivitet, er at de forstår sine forutsetninger til å drive med ulike aktiviteter. Hun understreker hvilke gevinster samfunnet vil nyte godt av dersom elevene er i stand til å opprettholde god helse gjennom å være fysisk aktiv. Pia og Gro anser kroppsøvfingsfagets samfunnsoppdrag om å redusere antall sykemeldinger i fremtiden som viktig når de gjør rede for fagets formål.

Lars ønsker som nevnt å inspirere sine elever til å være aktiv resten av livet, men han har også en forståelse av formålet med faget som skiller seg ut fra resten av informantene:

*I de fleste gymsaler og haller, er vi fullstendig avhengig av at vi klarer å innrette oss en type orden. Klarer man å lage noen felles spilleregler som ligger i bunn og ikke diskuterer etter man har blitt enige om det, blir det mye lettere... Min erfaring er at folk som har vært med i mye aktivitet sammen med andre, opplever jeg har gode fortrinn til å passe inn i et kollegium og grupper der folk jobber sammen (Lars).*

Elevenes evne til å forholde seg til andre mennesker og innrette seg en type orden, anser Lars som viktig for å lykkes i faget. Det handler om å innrette seg en orden og forholde seg til felles spilleregler. Han har erfart at dersom elevene har tilegnet seg slik kompetanse, vil de har gode fortrinn til å passe inn i kollegium og grupper i sitt senere arbeidsliv. Lars har som formål med faget å ruste sine elever for arbeidslivet, i tillegg til at elevene skal inspireres til å være aktiv livet ut.

#### 4.1.1 Hvilke ferdigheter og kompetanser skal elevene tilegne seg gjennom kroppsøvfingsfaget?

Informantene fikk spørsmål om hvilke kompetanser og ferdigheter de mener elevene skal tilegne seg gjennom kroppsøvfingsfaget. Basert på datamaterialet ble det hensiktsmessig å tilføye en subkategori hvor jeg presenterer de ulike ferdighetene og kunnskapene informantene opplever som nødvendig for å kunne realisere fagets formål. Informantene hadde en til dels ulik oppfatning av hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom faget, derfor vil jeg presentere flere ulike svar. Samtlige av informantene nevner

samarbeid som en viktig kompetanse. På spørsmål om hvilke kunnskaper og ferdigheter som er relevant for elevene å tilegne seg, svarte Endre følgende:

*Det å lære seg til å ta ansvar, vise hensyn, inkludere, samarbeid og bærekraft i praksis... Man kan lære det gjennom andre fag, men får utøve det direkte i kroppsøvingsfaget (Endre).*

Endre har en tydelig formening om hva han ønsker at sine elever skal tilegne seg gjennom kroppsøvingsfaget. Han fremhever kroppsøvingsfagets praktiske tilnærming som en viktig faktor for å gi elevene mulighet til å tilegne seg de ulike kunnskapene og ferdighetene.

Sander fremhever også samarbeid som en viktig kompetanse for elevene å tilegne seg, men samtidig trekker han frem elevenes utholdenhet og viljestyrke som en viktig kompetanse. Sander understreker at det ikke bare handler om utholdenhet og viljestyrke i kroppsøvingundervisning, men elevene må også være i stand til å overføre denne kompetansen til livet utenfor skolen, både nå og senere.

*(...) i dagens samfunn er kanskje det viktigste elevene må tilegne seg å forstå at vi vil møte motgang. Vi vil vinne og tape, møte veggen noen ganger. Vi må hjelpe de til å forstå at vi kan jobbe oss gjennom ting selv om de er vanskelige. Vi kan fortsette å øve selv om vi ikke får til noe. Den biten der og overføring av det til livskontekst er vanskelig for elevene. De må få kjenne på grenser og motstand for å komme noen vei. Der tror jeg kroppsøving er i en særstilling til å vise fram på en måte som kjennes og den fysiske biten av det sammen med det mentale (Sander).*

Han poengterer at kroppsøvingsfagets særstilling og den fysiske aktiviteten i faget danner grunnlaget for en god arena til å lære elevene hvordan de skal håndtere motgang i livet. Kroppsøvingslærere må veilede elevene og tilrettelegge for at de skal kunne tilegne seg slik kompetanse. Elevene må få mulighet til å kjenne på sine egne grenser, pushe seg selv og jobbe seg gjennom vanskelige arbeidsoppgaver, altså stiller utsagnet tydelige krav til innholdet i undervisningen.

## 4.2 Informantenes tolkning av læreplanverket

I denne hovedkategorien vil jeg presentere informantenes tolkning av fire sentrale begrep i som er gjengående i læreplanverket og læreplan i kroppsøving. Informantene ble spurt om hvordan de tilrettelegger for de fire begrepene i sin kroppsøvingundervisning. Etter å ha analysert datamaterialet, ble det nødvendig å dele denne hovedkategorien inn i fire subkategorier jeg har valgt å kalle *elevmedvirkning*, *dybdeløring*, *innsats* og *vurdering*. Disse fire begrepene har jeg valgt ut, fordi jeg mener de er sentrale for å forstå hvordan informantene tolker læreplanverket og læreplanen i kroppsøving. Formålet med dette

kapittelet er å presentere begrepene i en kroppsøvingskontekst og fremheve ulike tolkninger av begrepene som legger grunnlaget for informantenes praksis. De to subkategoriene *innsats* og *vurdering* henger tett sammen, fordi elevenes innsats er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel har jeg valgt å unngå en sammenslåing av de to subkategoriene, fordi informantene trekker frem langt mer enn bare innsats når de diskuterer vurderingen i faget. For å innlede kapittelet, ønsker jeg å presentere følgende utsagn fra Pia:

*Når LK20 kom, var det mye snakk på huset om at man ikke skulle drive med idrett lenger og mange av de gamle traverne ble veldig frustrert. Vi måtte se på det på en ny måte. Hvordan skal vi jobbe med aktiviteter som mange av elevene trives med, men ha et nytt fokus slik at det favner flere? (Pia).*

Pia omtaler skiftet fra LK06 til LK20 som en frustrerende omstilling for noen kroppsøvingslærere. Hun påpeker at innholdet i kroppsøvingsfaget måtte ses på en ny måte, hvor mye av idretten blir byttet ut med aktiviteter som favner en større del av elevgruppen.

#### 4.2.1 Elevmedvirkning

Informantene fikk spørsmål om hvordan de tilrettelegger for elevmedvirkning i sin kroppsøvingundervisning. Samtlige av informantene hevder de inkluderer elevstyrt undervisning i årsplanen for å tilrettelegge for elevmedvirkning. Over halvparten av informantene mener det er viktig å ta innspill fra elevene, enten det er forslag til aktiviteter eller organisering av undervisningen. Sander er tydelig på at lærerens rolle er avgjørende for å tillate det informantene omtaler som reell elevmedvirkning. Gro bruker også elevene sine styrker i planlegging og gjennomføring av undervisning for å fremme elevmedvirkning. I tillegg lar hun elevene planlegge og gjennomføre et egentreningsprogram.

Gro sier hun tar i bruk elevstyrt undervisning som et tiltak for å fremme elevmedvirkning. Hun spiller på elevenes styrker innenfor de ulike aktivitetene som er lagt opp i årsplanen, og kommer med et konkret eksempel på dette:

*For eksempel nå skal vi ha badminton, og jeg har et par kjempegode badminton spillere. Da har jeg spurt om de har lyst til å ha hovedansvaret. Når de går i 10-ende klasse, greier de å lage gode økt planer. Jeg har selvfølgelig en plan b hvis de blir syke (Gro).*

Gro påpeker at elevene må inneha god kompetanse innenfor aktiviteten, og være i stand til å lage gode økt planer. Selv planlegger hun en økt i tilfelle de aktuelle elevene skulle bli syke i forkant av undervisningen. Gro legger til at «Vi har hatt perioder med egentrening hvor de har laget sitt eget treningsprogram de skal følge, da lærer de seg også å ta ansvar for egen

trening.» Her får alle elevene medvirke i planlegging og gjennomføring av undervisningen, ikke bare de elevene som er gode innenfor en spesifikk idrett eller aktivitet.

Sander har en noe ulik tilnærming til elevstyrt undervisning:

*Vi har hatt hele skolen gjennom den pedagogiske modellen sport education. Det er tidlig i lag hvor de får en trener og kaptein. De får ansvaret for å planlegge og gjennomføre. På 10.trinn får de blank timeplan hvor de sammen planlegger økter og har lag møter hvor de diskuterer sin egen utvikling i felleskap (Sander).*

For Sander inngår elevstyrt undervisning som en naturlig del av den pedagogiske modellen sport education. Han understreker at de eldste elevene får mest frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen. Ikke bare får elevene planlegge og gjennomføre undervisningen, men de får også tid til å diskutere egen utvikling gjennom øktene.

*For å gi elevene mulighet til å medvirke, så må vi tørre å gi de ansvar og tørre å innta en annen rolle enn instruktør, (...) med oss som tilretteleggere for å bidra der de ønsker og gi veiledning, tips og råd underveis i økter. Vi liker å bruke begrepet reell elevmedvirkning hvor vi ikke bare skriver det på papiret, men må innta en annen rolle (Sander).*

Videre legger Sander til at lærernes rolle i undervisningen er en nøkkel til å lykkes med elevmedvirkning. Han mener kroppsøvlingslærere ikke skal ta for mye plass, men må tørre å innta en rolle som veileder. Samtidig benytter han seg av begrepet *reell elevmedvirkning*, noe han beskriver som en situasjon hvor læreren ikke bare planlegger for elevmedvirkning, men også inntar en annen rolle for å gi plass til elevene.

Endre, Lars og Pia er opptatt av å lytte til elevenes ønsker om innholdet og organiseringen av undervisningen. Endre forklarer at han «bruker mye egenvurdering i faget der elevene kommer med innspill på ting som skulle vært annerledes og hva som funket bra.» Pia kommer med et konkret eksempel på hvordan hun har latt elevene medvirke i planleggingen av undervisningen:

*Nå i 10-ende skal vi jobbe med kompetansemål knyttet til å reflektere rundt ulike kroppsidealer, medier og lignende. Da har elevene vært med å bestemme hvordan vi skal lære om det, om vi skal ha en liten samtale om det før hver time over en periode eller om de ønsker en hel KRO økt hvor vi jobber mer med det som et slags prosjekt på skolen (Pia).*

Hun forklarer at elevene får være med på å bestemme fordeling av tiden innenfor temaet i tillegg til arbeidsform. Elevene fikk valget om de ville bruke starten på flere

kroppsøvingstimer på å snakke om temaet, eller om de ville bruke en hel økt på prosjektarbeid.

#### 4.2.2 Dybdelæring

Informantene fikk spørsmål om hvordan de tilrettelegger for dybdelæring i sin undervisning. Samtlige av informantene anså det som viktig å sette av nok tid til å kunne oppnå dybdelæring. Lars og Sander har opplevd modellbasert undervisning som et godt tiltak for å fremme dybdelæring blant elevene. Endre og Pia har endret sitt syn på planlegging av undervisningen, dette for å ivareta sin tolkning av dybdelæringsbegrepet. Jeg vil nå presentere informantenes utsagn om hvordan de tilrettelegger for dybdelæring i undervisningen. Innledningsvis ønsker jeg å presentere Sander sin tolkning av begrepet dybdelæring:

*Her kan vi ta to veldig forskjellige retninger. Vi kan si at fysisk motorisk innlæring som dybdelæring er kroppsøvingsfagets overordnede mål, og at all aktivitet faller inn under dette. Eller så kan vi si at dybdelæring i kroppsøving er tid innenfor et tema, et emne eller en aktivitet. Da får man en dypere forståelse av for eksempel tekniske, taktiske og sosiale ferdigheter i volleyball. Vi har prøvd å tenke en miks av det når vi legger årsplanen vår (Sander).*

Sander er todelt i sitt syn på hva dybdelæring betyr i en kroppsøvingssammenheng. Han påstår at all aktivitet som faller inn under fysisk motorisk innlæring, kan regnes som dybdelæring. Dette argumenterer han for gjennom kroppsøvingsfagets overordnede mål. Kroppsøvingsfaget i seg selv kan dermed fungere som dybdelæring innenfor fysisk motorisk innlæring. Samtidig sier han, i likhet med de andre informantene, at dybdelæring også kan tolkes som å sette av god tid til et tema. Dette vil tillatte elevene å tilegne seg en dypere forståelse av flere elementer innenfor et tema.

Endre og Pia har en lik tolkning på hvordan en kan tenke under planlegging av undervisning for dybdelæring. Begge understreker at denne måten å tenke planlegging på, er en konsekvens av nytt læreplanverk.

*Det vi har prøvd å bli flinkere på, er at vi i større grad planlegger etter mål og overordnet del og at det danner utgangspunktet i stedet for å begynne med tema når vi setter planen. Hvis vi jobber med et kompetansemål der vi ser på samarbeid, så er det utgangspunktet for de aktivitetene vi velger over de tre ukene. Ikke nødvendigvis tre uker med fotball, men det blir tre uker med aktiviteter som spiller opp mot det målet for perioden (Endre).*

I stedet for å planlegge for dybdelæring innenfor en spesifikk aktivitet, har de bestemt seg for å planlegge for dybdelæring innenfor et overordnet mål. Endre forteller at dette overordnede målet setter føringer for hvilke aktiviteter som skal inkluderes. Samtidig nevner han et spenn

på tre uker som et eksempel på hvor mye tid han setter av for å oppnå dybdelæring. Dette samsvarer godt med både Pia og Gro sine utsagn om tidsbruk. Lars og Sander setter av langt flere uker til dybdelæring innenfor et tema. Sander forteller at de «Jobber med sport education fra høstferien og frem til jul, med unntak av tidstyver, 16-18 økter.»

Lars og Sander benytter seg av modellbasert undervisning, og særlig modellen sport education, for å bidra til dybdelæring. Lars beskriver modellen som «Et prosjekt vi har brukt i volleyball, hvor vi går litt nærmere inn i materien.»

*Sport education er en modell jeg tenker er bygd for dybdelæring og gir et mye bredere læringsutbytte enn dersom jeg skulle undervist i volleyball for så å spille kamper og turnering. (...) da vil jeg argumentere for at mye dybdelæringen ikke foregår i volleyball aktiviteten, men i samarbeid, det å være i lag, løse konflikter og løse utfordringer (Sander).*

Sander konstaterer at modellen gir et bredere læringsutbytte enn tradisjonell undervisning. Begge informantene tar i bruk volleyball som aktivitet når de gjennomfører sport education, men det er ikke dybdelæring innenfor volleyball som er hensikten med modellen, skal vi tro Sander. Det er de mer overordnede ferdighetene elevene trenger for å være del av et lag, som står i sentrum for dybdelæringen.

#### 4.2.3 Innsats

For å forstå informantenes tolking av læreplanen, ble det nødvendig å spørre om hvordan de forstår innsatsbegrepet. Innsats er et mye debattert begrep i kroppsøvningsfaget, noe som gjenspeiles i informantenes ulike forståelser av begrepet. Utsagnene var preget av mange ulike oppfatninger av hva innsats betyr i en kroppsøvningskontekst, derfor har jeg valgt å presentere flere ulike sitater i dette avsnittet. Samtlige av informantene var opptatt av at elevene må gjøre så godt de kan over tid, for å vise innsats. Lars knyttet innsatsbegrepet opp mot hvilke holdninger elevene viser i timen, og hvor forberedt de stiller. Endre var nøye på å skille mellom glødende engasjement og innsats når han ser etter innsats i undervisningen. Muntlig aktivitet ble også trukket frem av Pia som en del av innsatsbegrepet. Jeg vil innlede kapitlet med følgende sitat fra Gro, hvor hun forklarer sin oppfatning av sammenhengen mellom innsats og elevenes progresjon i faget:

*De som har dårlig innsats, blir heller ikke noe bedre og opplever ikke den samme bevegelsesgleden og mestingsfølelsen. Jo bedre innsats man har, jo lettere blir egentlig faget (Gro).*



Gro trekker tydelige paralleller mellom innsats og progresjon når hun gjør rede for begrepet. Hun mener god innsats vil føre til økt bevegelsesglede og mestringsfølelse, noe som vil gjøre faget lettere for elevene.

Lars snakket om punktlighet og forberedelse når han delte sin tolkning av innsatsbegrepet. Han skiller likevel mellom innsats knyttet til holdninger, og innsats i aktivitet.

*Innsatsbegrepet (...) kan være alt fra hvordan du er forberedt til timen til at du kommer til tiden, at du har med deg riktig tøy i forhold til det som kreves. Når man er avhengig av noe hvor du har mye start stopp, er det viktig med sko. Innsats i aktiviteten er å gjøre så godt du kan i forhold til hva som kreves. Hvor langt klarer man å utfordre seg selv og pushe egne grenser når det kreves? (Lars).*

Han beskriver innsats som et bredt begrep som strekker seg fra forberedelser til timen, til hvorvidt elevene klarer å pushe egne grenser og søke utfordringer. Riktig tøy til undervisningen trekkes frem som et eksempel på hvordan elevene allerede før timen har startet, kan vise innsats.

Alle informantene er enig i hvordan elevene skal vise innsats innenfor en aktivitet eller et tema. De er tydelig på at det handler om å gjøre sitt beste ut fra sine egne forutsetninger, ikke gi opp og stå i oppgaver selv om de er vanskelige. Pia drar i tillegg inn muntlig aktivitet som en forutsetning til innsats i faget.

*Jeg tenker at det er uansett aktivitet at man prøver så godt man kan ut ifra egne forutsetninger. At man ikke gir seg, men fortsetter å øve. At man klarer å stå i konsentrasjonen, og søker utfordringer dersom det er noe man er god i, og ikke bare tenker at dette kan jeg og trenger ikke å gjøre. Så er det muntlig aktivitet, som ikke er nevnt noe sted, men jeg tenker at det ligger en form for innsats i at man tør å være litt muntlig aktiv og tør å pushe hverandre (Pia).*

Hun forklarer at det muntlige aspektet handler om å gi muntlige tilbakemeldinger til medelever for å pushe hverandre. Sander deler Pia sitt syn på hvordan elevene viser innsats i ulike aktiviteter, men han legger til at innsats handler minst like mye om å innse sine begrensninger: «Det handler minst like mye om å tørre og bruke andre og innse at man kanskje har noen begrensninger som krever at man får hjelp» (Sander).

For Endre er innsats og glødende engasjement to forskjellige ting. Han forklarer at kroppsøvlingslærere må skille mellom de to begrepene når innsats skal observeres.

*Jeg tror vi skal skille litt mellom innsats og glødende engasjement, det er ikke nødvendigvis det samme. Hvis man virkelig gjør så godt man kan i dans og prøver å vise respekt for den man danser med og gjør så godt man kan, men ikke klarer å vise helt den store gløden, da har man gjort en innsats. (Endre)*

Han trekker frem dans som et konkret eksempel på hvordan elever kan vise innsats uten å gi uttrykk for et glødende engasjement. Han utdyper at dersom en elev ikke klarer å uttrykke stor glede eller engasjement under dansen, men likevel gjør sitt beste og viser respekt, skal det regnes som innsats.

#### 4.2.4 Vurdering

Når informantene fikk spørsmål om hvordan de opplever vurdering i kroppsøving, ga majoriteten av informantene uttrykk for at de opplever vurdering i kroppsøving som vanskelig. Det kom frem at antall elever og utydelige sentrale tekster er mye av årsaken til at vurdering oppleves som vanskelig av informantene. Innledningsvis vil jeg presentere et utsagn fra Sander hvor han uttrykker misnøye med føringene for vurdering i kroppsøvingsfaget:

*Vurdering i KRO er for ullent, det har blitt for stort og vanskelig. En sentral del å begynne med er den sentrale styringen av oppklarende tekster, at det hadde kommet en tydelig tekst som ikke nødvendigvis sa ABC sånn er det, men oppklarte en del utfordringer knyttet til vurdering i KRO. Særlig rundt innsats, forutsetninger og kompetansebegrepet. At de går inn og gir tydelige føringer på hvordan disse begrepene skal tolkes (Sander).*

Han etterlyser tydeligere føringer for hvordan de ulike begrepene tilknyttet vurdering skal tolkes av kroppsøvingslærere. Han ønsker ikke tekster hvor vurdering er beskrevet steg for steg faste rammer, men heller en oppklarende tekst som gir veiledning for kroppsøvingslærere.

Endre er den eneste informanten som ikke opplever vanskeligheter ved vurderingen i faget. Vurderingen til Endre tar utgangspunkt i kompetansemålene og de tilpasninger han foretar seg i de ulike aktivitetene.

*Over tid er kompetansemålene såpass bredt oppsummert, og man velger aktiviteter innenfor kompetansemålene som tilpasser gruppen, lærer og utstyr. Jeg får da et ganske bredt grunnlag for å gi vurdering. Jeg tenker at kompetansemålene i seg selv gir ganske godt grunnlag for å gi karakter, men det er noen av kompetansemålene man må bryte litt ned (Endre).*

Han opplever kompetansemålene i seg selv som et godt grunnlag for å vurdere sine elever. Videre legger han til at enkelte kompetansemål må brytes ned og konkretiseres for å kunne være en del av vurderingsgrunnlaget.

Lars har en tilnærming til vurdering hvor han tar utgangspunkt i hvor godt han kjenner sine elever. Kjennskapen til elevene danner grunnlaget for å kunne vurdere med utgangspunkt i hver enkelt elev sine forutsetninger.

*(...) Vi har også et mantra her, det er å kjenne elevene best mulig. Jo bedre vi kjenner elevene, jo mer kan vi si om forutsetningene til elevene, og med forutsetninger kan vi også stille forventninger og hvordan eleven skal være. Så gjelder det å observere hvordan man faktisk presterer også og hvordan man mestrer de ulike aktivitetene (Lars).*

Lars ser forutsetninger og forventninger i sammenheng med hverandre når han skal vurdere sine elever. Ved å kjenne sine elever best mulig, har han et godt grunnlag for å se hvordan de presterer i forhold til de forventningene som stilles.

### 4.3 Fremtidens kroppsøvfingsfag

I dette avsnittet vil jeg presentere informantenes refleksjoner rundt fremtidens kroppsøvfingsfag sett i et perspektiv på 20 år frem i tid. Basert på meningsinnholdet i datamaterialet, besluttet jeg å dele hovedkategorien inn i to subkategorier jeg har kalt *Lærernes mulige scenarier for fremtidens fag* og *Lærernes ønsker for fremtidens fag*. Først ønsker jeg å presentere de synspunkter og utsagn som danner grunnlaget for drøftingen av fremtidens kroppsøvfingsfag. Samtlige av informantene tok høyde for at dagens samfunnsutvikling med økende digitalisering vil fortsette å prege elevene de neste 20 årene, dette kommer tydelig frem i følgende utsagn fra Gro:

*(...) man ser på dagens ungdom, hva er det de vil gjøre? De vil jo sitte foran en pc og spille dataspill og tar ikke ordentlig vare på kroppen sin. Da er kroppsøvfingslæreren superviktig, at de har så bra undervisning også om 20 år, slik at det skal være mer motiverende å være ute og gjøre noe fysisk enn at de sitter hjemme foran dataen (Gro).*

Gro hevder at dagens ungdom er mer opptatt av å spille dataspill enn å ta vare på kroppen sin gjennom fysisk aktivitet. Hun mener dette setter kroppsøvfingslærere i en posisjon hvor de skal motivere elevene til å snu trenden gjennom sin gjennom god undervisning.

Både Lars og Endre påpeker at samfunnsutviklingen ikke bare påvirker dagens ungdom, men også voksne mennesker i arbeidslivet. Jeg vil presentere et utsagn fra Lars hvor dette kommer tydelig frem:

*Det er mange som vil bli stillesittende i forbindelse med jobb. Det gjelder å bevisstgjøre om det helhetlige menneske. Når man jobber på kontor (...) og selv om du har en 8-timers jobbdag bak en pc, så må du ha struktur i hverdagen (Lars).*

Ifølge Lars er det stor sannsynlighet for at digitaliseringen vil påvirke elevene i deres senere arbeidsliv. Kontorarbeid medfører mye stillesitting bak en pc og lite fysisk aktivitet gjennom arbeidsdagen. Dette stiller krav til de ferdighetene og kompetansene elevene tar med seg fra sin skolegang.

#### 4.3.1 Lærernes mulige scenarier for fremtidens fag

I dette avsnittet vil jeg presentere de ulike scenariene informantene har skissert for fremtidens kroppsøvningsfag. Informantene ble spurt om hvilke endringer de tror faget gjennomgår de neste 20 årene. De ble også spurt om å presentere sin visjon for kroppsøvningsfaget om 20 år med tanke på innhold, formål med faget og elevenes rolle som samfunnsborgere. Alle informantene presenterte sine mulige scenarier for fremtidens fag, men de hadde ulike syn på hvordan faget bør se ut om 20 år. Grunnet stor variasjon i datamaterialet, vil jeg presentere en rekke utsagn i dette avsnittet.

Både Endre og Sander presenterte et scenario de omtalte som *worst case scenario*. Scenariene de presenterte, inneholder et identisk formål med faget, og var basert på samfunnsproblemene de ser for seg om 20 år. Sander presenterte sitt scenario med en mer utfyllende begrunnelse:

*The worst case handler om at kroppsøving har blitt et slankefag i ytterste konsekvens, fordi teknologi tar mer over det fysiske arbeidet vårt og kroppsøving blir et motsvar og må brukes til å skape aktivitet. Det positive med det er kanskje at vi ville fått flere timer. Det negative er at vi mister mange andre perspektiver hvis det blir et ensidig helsefokus. Jeg frykter at id<sup>2</sup> blir kroppsøving som helsefremmende fag, hvor det skal være mye trening og basistrening for å bygge god fysisk helse. Jeg tror ikke vi kommer til å gå inn i det psykiske helse aspektet og noe positivt innenfor det. Jeg tror heller vi vil jobbe på et punkt hvor vi kanskje vil skremme flere enn vi fremmer god helse (Sander).*

Både Sander og Endre frykter et kroppsøvningsfag hvor digitalisering og stillesitting som samfunnsproblem skal løses gjennom kroppsøvningsfaget. De frykter et fag hvor helseperspektivet blir dominerende, og de andre perspektivene er utryddet. Konsekvensen blir at det faglige innholdet utelukkende rettes mot god fysisk helse hos elevene. Sander antar at dette scenariet vil skremme bort flere av elevene, men håper det vil gi faget flere timer.

Samtidig presenterer Sander sitt gode scenario hvor han gjør rede for hvordan han ønsker at faget skal se ut om 20 år:

*Det gode scenario går ut på et fag som ikke er et mindre idrettsrettet fag, jeg mener ikke det nødvendigvis er den rette veien å gå, fordi det er så mange gode verdier i idretten. Kirk presenterer id<sup>2</sup> om kroppsøving som idrett, hvor han argumenterer for sport education og en mye bredere tilnærming enn den tekniske. Jeg er veldig enig i den, men kanskje ikke ordet idrett, for det kan skremme, men jeg*

*har tro på innholdet. Jeg jobber mye med pedagogiske modeller i KRO og forsker på det. Jeg vil ikke si at det er fasit på fremtidens kroppsøvningsfag, men det dytter oss i riktig retning av en fasit, fordi ulike modeller har ulikt læringsutbytte og ulikt syn på i hvilken grad elevene skal stå i sentrum og hvilke roller vi som lærere skal ta (Sander).*

Det gode scenario handler om et kroppsøvningsfag som ikke er mindre idrettsrettet, men beholder de gode verdiene en finner i idretten. Basert på egne erfaringer med sport education, lanserer han en mulig retning innenfor faget hvor pedagogiske modeller tas i bruk for å utøve idrett på en bedre måte enn tidligere. Han understreker at dette ikke er noen fasit på hvordan faget skal se ut, men kroppsøvningsfaget må ha en bredere tilnærming til idrett for å lykkes.

Endre presenterer også sitt synspunkt på hvordan kroppsøvningsfaget bør se ut om 20 år:

*Håpet mitt er at faget i stor grad skal bestå av det samme som nå, med karakter og med en blanding mellom læring, idrettsglede og et aktivitetsfokus, men det er viktig at det ikke blir for mye læring. (...) det tror jeg er kjempeviktig for at faget skal ha den statusen det har. Det er et fag hvor elevene skal slippe å være på forelesning og slippe å ha prøver. Over 90 prosent av elevene likte godt eller veldig godt KRO faget (Endre).*

Endre er opptatt av at det ikke foretas for mange endringer i kroppsøvningsfaget de neste 20 årene, for å bevare fagets status. Han argumenterer med at 90 prosent av elevene liker faget godt eller svært godt. Fagets status stammer fra en blanding mellom læring, idrettsglede, aktivitet og karakter i faget.

Lars skisserer et scenario som støtter opp under utsagnene til Endre og Sander, men han har en annerledes og mer direkte innfallsvinkel:

*Jeg tror at de fleste vil være medlem av treningssentre, hvert fall de eldre. Det er viktig å gi de kompetanse i tidlig alder som gjør de i stand til å trene der. (...) faget kan gå tilbake til at det blir mer idrettsrettet, men jeg tror heller vi går tilbake til 50-tallet, kanskje med linjegymnastikk og de grunnleggende tingene for en sunn kropp og et sunt legeme (Lars).*

Lars poengterer at faget har større sannsynlighet for å gå tilbake til linjegymnastikk enn et idrettsrettet fag. Han begrunner for at mange av elevene i sitt senere liv vil dra på treningssenter for å holde seg aktiv. Elevene må tilegne seg kompetanse som gjør de i stand til å trene på treningssentre, noe Lars mener linjegymnastikken kan bidra med.

Pia skisserer en fremtid for faget hvor hun, som den eneste informanten, ser det som hensiktsmessig å endre på fagets struktur. På spørsmål om hvordan hun ser på kroppsøvningsfaget om 20 år, svarer hun følgende:

*Jeg tror det blir livsmestring i forhold til psykisk- og fysisk helse. Dersom man bryter ned alle kompetansemålene, eller hvis jeg gjør det med min tolkning av det, ville det vært hensiktsmessig å dele*

*faget i to, en fysisk del og en teoretisk del. Litt som det er i mat og helse hvor man har teori, før man utøver teorien i praksis (Pia).*

Pia predikerer at faget vil bli todelt, hvor elevene har teoretisk undervisning, før de får mulighet til å utøve teorien i praksis. Hun trekker paralleller mellom fremtidens kroppsøvningsfag og utøvelsen av mat og helse i dagens skole. Ifølge Pia, krever tilrettelegging for til psykisk- og fysisk helse at fagets struktur endres i fremtiden.

#### 4.3.2 Kroppsøvningslæreres ønsker for fremtidens fag

I forrige avsnitt ble informantenes visjon for fremtidens kroppsøvningsfag presentert med et perspektiv på 20 år. Etter å ha skissert ulike scenarier for fremtidens fag, ble informantene spurt om hva som må til for å kunne realisere deres visjon, altså hvilke ønsker de har til fremtidens fag. Sander, Pia og Gro var opptatt av at kroppsøving i fremtiden må få flere timer i uken og tildeles mer ressurser. Gro var tydelig på at kompetansemålene er for diffuse og ikke tydeliggjør hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg fra kroppsøvningsundervisningen. Endre og Lars påpekte at altfor store retningsforandringer innenfor faget vil utelukke mange gode perspektiver. Pia og Gro etterlyste en kompetanseheving blant kroppsøvningslærere som en forutsetning for å drive faget i riktig retning. Videre påpekte Sander at det er for store forskjeller mellom institusjonene som driver lærerutdanning.

Gro, Pia og Sander er alle samstemte i sitt syn på at kroppsøving burde tildeles et større antall timer og ressurser. Pia påpeker at «Kroppsøving er ikke kjent som et fag som er viet all verdens av tid og ressurser.» Videre forteller hun at kroppsøvningsfaget forhåpentligvis får mer tid og ressurser til å løse samfunnsproblemer. Sander kommer med mer spesifikke ønsker til hvor mange timer faget bør få, og hvordan ressursene skal benyttes:

*Jeg skjønner at faget ikke skal ha 5 timer i uken, men jeg skulle ønske at elevene fikk 3 økter i uken, fordi det forsvinner mange timer. (...) mer kontinuitet og tid til å stå i ting og jobbe med ting slik at elevenes utbytte blir forståelse og kroppslige erfaringer som kan knyttet sammen. Det å strukturere og designe et år er vanskelig, fordi du vet at det forsvinner timer og blir brudd i opplæringen. (...) jeg har troen på at vi må ha en diskusjon på ressursene på faget. Jeg skjønner at det ikke kan brukes milliarder av kroner. Ofte brukes ressursene nå til racketer og fotballer, men hva med å utvikle uteområder, kjøpe inn utstyr vi ikke har i stedet for å erstatte eller fylle på (Sander).*

Han er etterlyser et ønske om at kroppsøvningsfaget skal få tre timer i uken, i stedet for to timer som det har nå, dette for å forhindre en årsplan preget av brudd og timer som faller bort. Dette hevder han vil sørge for en undervisning hvor elevene i større grad kan knytte sammen

forståelse og kroppslige erfaringer. Han innser at kroppsøvningsfaget ikke kan tildeles for mye ressurser, men er mer opptatt av hvordan ressursene skolene har til rådighet skal fordeles.

Gro retter kritikk mot læreplanen i kroppsøving og de kompetansemålene den inneholder. Hun etterlyser en endring i kompetansemålene, slik at de skal bli lettere for kroppsøvningslærere å tolke.

*Det kan hende at det blir mer konkrete kompetansemål, fordi nå er det ikke så veldig mange kompetansemål og de er veldig lite konkrete (...) det er veldig diffust og tolkning. Det er ikke like lett å tolke dersom det er altfor åpent. Det kan hende at de går tilbake på det, for å ta vare på folkehelsen (Gro).*

Gro opplever at kompetansemålene i læreplanen er for åpen og lite konkret, noe som vanskeliggjør kroppsøvningslæreres praksis. Hun argumenterer for at mer konkrete kompetansemål vil sørge for at folkehelsen blir ivaretatt.

Flere av informantene poengterer at en kompetanseheving blant kroppsøvningslærere er nødvendig for å kunne realisere deres visjon for fagets fremtid. Gro, Pia og Sander påpeker alle at faget er avhengig av kompetente lærere for å lykkes i fremtiden. Jeg vil presentere et utsagn fra Pia hvor dette kommer tydelig frem:

*Det kan hende det er forskjell fra skole til skole, men jeg føler at det er brukt mye ufaglærte lærere i faget. Jeg håper det blir strengere i fremtiden. At man ser nytten av faget, i den grad at det er kompetente lærere. At det blir satt av mer midler til kursing og etterutdanning. I fagfornyelsen har vi vært helt i villrede. Det krever en kompetanseheving blant de som driver undervisning (Pia).*

Hun opplever ufaglærte lærere som driver kroppsøvningsundervisning er et tegn på at man ikke ser nytten av faget. Samtidig etterspør hun bedre tilbud til kursing og etterutdanning for å forebygge fenomenet.

Lars har en noe annerledes innfallsvinkel når han meddeler sine ønsker for fremtidens fag:

*Jeg tror det er viktig som kroppsøvningslærer at man ikke blir for rigid, fordi jeg tror det er om å gjøre og treffe passion. Man skal ikke undervurdere de kroppsøvningslærerne som ikke har den beste kunnskapen, men har glade elever som suser rundt. Jeg mener de ikke må fjerne kroppsøving som et aktivitetsfag, fordi for noen er det et av de stedene elevene får erfart aktivitet. Noe av det viktigste med faget har vært begeistring og det å være glad i å være i aktivitet. Det må være actionfylt og moro med masse aktivitet som gjør at man har lyst til å være i aktivitet. Hvis ingen vil fortsette med de samme aktivitetene når vi er ferdig, så spiller det ikke noen rolle hva vi gjør (Lars).*

Lars er mer opptatt av at kroppsøvingslærere skal begeistre sine elever, fremfor å besitte all verdens kompetanse. Han hevder at kroppsøvingslærere innehar god nok kompetanse dersom de evner å treffe en lidenskap hos sine elever. Dette mener han kan oppnås ved å tilrettelegge for mye aktivitet som elevene synes er moro. Han benytter seg av begrepene *actionfylt* og *passion* for å beskrive en undervisning hvor elevene kan motiveres til en aktiv livsstil, selv etter endt skolegang.

Sander er tydelig på at de ulike institusjonene som driver lærerutdanning må bli mer samstemte for at kroppsøvingsfaget skal kunne bevege seg i riktig retning.

*Jeg mener mye av debatten i dag innenfor kroppsøving om fremtiden er for snever, det går veldig ofte på skal vi ha karakterer eller ikke. Skal vi trives i faget? Skal vi ha det gøy? (...) Vi må diskutere mye mer overordnede ting før vi kommer inn på det. (...) Hva er det vi trenger at våre elever som skal leve de neste 70 årene, hva er det de må kunne ta med seg fra kroppsøvingsfaget som blir viktig i samfunnet. (...) Det er også store forskjeller mellom universitetene i hvordan de ulike menneskene tenker der. Det også gir utfordringer, fordi det betyr at de som går ut at universitet i Bergen vil ha en annen forståelse enn de som går ut i Vestfold. (...) Vi kommer kanskje til å dras i flere ulike retninger når flere ulike løsninger presenteres for faget. Jeg tenker at for min visjon, som handler om mye av dette med samarbeid, anerkjenne, inkludere, mestre, utvikle og ta med seg videre i livet, handler det om at flere må jobbe sammen mot det samme (Sander).*

Sander påpeker at debatten rundt kroppsøvingsfaget har blitt for snever, hvor man i for liten grad drøfter de overordnede problemene. Debatter om karakterer og trivsel i faget er ikke hensiktsmessig før man har drøftet hvilke kompetanser elevene trenger å tilegne seg fra kroppsøvingsfaget, sier Sander. Samtidig peker han på store forskjeller i tankegangen blant menneskene som jobber ved ulike institusjoner. Han antyder at kroppsøvingsfaget tolkes på forskjellige måter i de ulike landsdelene, noe som vil dra kroppsøvingslærere og faget i flere ulike retninger. For å kunne realisere Sander sin visjon for faget, kreves en felles forståelse på tvers av universiteter og høyskoler, hvor alle jobber mot det samme.



## 5.0 Diskusjon

I masteroppgaven har jeg undersøkt mulige fremtider for kroppsøvfingsfaget og hvilke krav det stiller til ulike aktører. Oppgaven tar utgangspunkt i hvordan dagens kroppsøvfingsfag og aktuelle diskusjoner tilknyttet faget kan bidra til å forme fremtidens fag om 20 år. I diskusjonskapittelet vil jeg drøfte funn fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket jeg tidligere har presentert. Diskusjonskapittelet vil ha lik struktur og rekkefølge som kapittel fire, hvor funnene fra analysen ble presentert. Som tidligere nevnt, ble det utformet tre hovedkategorier og syv subkategorier i analyseprosessen. Disse kategoriene danner også grunnlaget for diskusjon av funn, dette er gjort med hensyn til systematikk og sammenheng mellom de to kapitlene. Ikke all teorien fra det teoretiske grunnlaget blir relevant å trekke inn i diskusjonen, men danner likevel et godt grunnlag for en dypere forståelse av oppgavens problemstilling. Gjennom analyseprosessen ble det nødvendig å inkludere mer teori slik at diskusjonen oppleves mer fullstendig kunnskapsbasert.

### 5.1 Operasjonalisering av formålet med faget

Gjennom sitt utsagn om retningsforandringen, uttrykte Sander tydelig misnøye til tydeliggjøringen. Han stilte spørsmål ved hva Utdanningsdirektoratet (2019) mener med et mindre idrettsrettet fag, hvor idrettsperspektivet er ivaretatt ved at idrettsaktiviteter faller inn under bevegelsesaktiviteter. Utsagnet gir mye rom for tolkning, noe som vanskeliggjør kroppsøvfingslærernes praksis. Vinje og Skrede (2021, s. 54) har også stilt spørsmål ved hva Utdanningsdirektoratet mener med sitt usagn, når de etterlyser en bedre definisjon på begrepene «idrettsperspektiv» og «et mindre idrettsrettet fag». Endre mener refleksjonene rundt retningsforandringen var tydelige, men stiller seg heller litt spørrende til om det er lurt å redusere idrettens plass i faget. Han opplever at mange av elevene som sier de liker faget, begrunner det med at de liker idrettsaktiviteter. Ulike oppfatninger blant informantene rundt formålet med faget forsterker Kirk (2010, s. 2) sin påstand om at aktører i kroppsøvfingsfaget tenker ulikt om faget, noe som fører til en misoppfatning om kroppsøving som et fag uten faste rammer. Faren med dette, er ifølge Kirk (s. 2) at all praksis innenfor kroppsøvfingsfaget kan forsvares med gjennom egne tolkninger.

Lars, Pia og Gro var tydelige på at formålet med kroppsøvfingsfaget er å presentere elevene for et så bredt utvalg aktiviteter, at de kan trives med en form for fysisk aktivitet. De ønsker å inspirere elevene til en aktiv livsstil, selv etter endt skolegang. Det argumenteres for at aktive personer vil redusere antall sykemeldinger og kostnader knyttet til helse. En slik tolkning av

formålet med faget stemmer overens med Utdanningsdirektoratet (2020) sin forklaring av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» hvor de utdyper at elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse, i tillegg til at de skal lære å forvalte egen og andres helse. Lars, Pia og Gro sin tilnærming til formålet med faget ivaretar de ulike perspektivene på bevegelsesaktiviteter og helse gjennom et bredt utvalg aktiviteter i undervisningen. Gjennom å vekke interesse blant sine elever, ønsker de å oppnå en indre motivasjon til å opprettholde aktiviteten livet ut. Anderssen og Ekelund (2018, s. 58) anbefaler at aktivitetene for barn og ungdom skal være så allsidige som mulig for å sikre best mulig utvikling av kondisjon, muskelstyrke, fleksibilitet, fart, bevegelighet, reaksjonstid og koordinasjon. Multiaktivitetsprinsippet kan derfor ses som gunstig for å ivareta folkehelseperspektivet i kroppsøvningsfaget. Pia understreker at elevene er nødt til å forstå sine egne forutsetninger og begrensninger for å kunne drive ulike aktiviteter for å kunne lykkes. Dette stemmer overens med Utdanningsdirektoratet (2020) sitt utsagn i læreplanen, hvor de påpeker at kroppsøving skal stimulere til en livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Samtidig støtter informantenes oppfatning opp under Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 50) sin konklusjon om at de praktisk estetiske fagene ikke legger tilstrekkelig til rette for dybdeløring, fordi fagene har for stort omfang og et ønske om å rekke gjennom alt. I lys av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 50) sin konklusjon om de praktisk-estetiske fagene, vil Lars, Pia og Gro sin operasjonalisering av formålet med faget hvor de presenterer elevene for et bredt utvalg aktiviteter ikke legge til rette for dybdeløring.

Lars er på lik linje med Pia og Gro opptatt av at kroppsøvningsfaget skal inspirere til å være aktiv livet ut, men samtidig er han opptatt av at elevene skal kunne innrette seg en orden og fungere i et kollegium senere i livet. Han er inne på det Sæle (2017) definerer som utvikling av sosiale, etiske og demokratiske dannelsingsgevinster. Sæle (2017) understreker at slike dannelsingsgevinster bidrar til å oppnå skolens dannelsingsoppdrag, nemlig å forme deltakende samfunnsindivid. Lars hevder dermed at kroppsøvningsfagets dannelsingsoppdrag handler om å forme elever med gode forutsetninger til å samarbeide sammen med andre. Dette handler ifølge Engebretsen (2021, s. 126) om en kontinuerlig refleksjon hva som er meningsfullt innhold i faget og hvilke verdier vi ønsker i skolen og samfunnet.

### 5.1.1 Relevante ferdigheter og kompetanser

På spørsmål om hvilke kompetanser og ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom kroppsøvningsfaget, nevner Endre å ta ansvar, vise hensyn, inkludering, samarbeid og

bærekraft i praksis. Han understreker at kroppsøving er en arena hvor elevene får utøve slike kompetanser på en direkte måte. Han er inne på det Sæle (2017) refererer til som læring i bevegelse, altså står kroppsøvingsfaget i en særstilling ved at det er kroppslig bevegelse som er i fokus. Endre sikter til at elevene må lære å ta ansvar, noe Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 30) hevder er en særdeles viktig kompetanse for fremtiden, grunnet økt individualisering i samfunnet og økt tilgang på informasjon. I utredningen anbefaler Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 18) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta som en av fire kompetanseområder fremtidens skole må vektlegge. Begrepene samarbeid, vise hensyn og inkludering kan alle føyes inn under kompetanse i å samhandle.

## 5.2 Informantenes tolkning av læreplanen

Kapittelet ble innledet av et sitat fra Pia hvor hun omtaler skiftet fra LK06 til LK20 som en frustrerende prosess for enkelte kroppsøvingslærere. Hun trekker frem den nye dreiningen i idrettsbegrepet som en kilde til mye frustrasjon blant kroppsøvingslærerne. Dette førte til at kroppsøvingsfaget måtte ses på en ny måte, med aktiviteter som favner en større del av elevgruppen. Videre i dette kapittelet vil jeg diskutere informantenes utsagn knyttet til fire sentrale begrep fra læreplanen.

### 5.2.1 Elevmedvirkning

I dette avsnittet vil jeg diskutere informantenes tolkning og operasjonalisering av begrepet elevmedvirkning opp mot aktuell teori. På bakgrunn av det teoretiske grunnlaget for oppgaven, vil det også være hensiktsmessig å diskutere om informantenes utsagn kan inngå i begrepet reell elevmedvirkning.

Gro sin tilnærming til elevmedvirkning tar utgangspunkt i elevenes styrker innenfor spesifikke aktiviteter. Hun tillater elevene å planlegge og gjennomføre undervisningen dersom de innehar god kompetanse eller gode ferdigheter innenfor den gjeldende aktiviteten. En slik tilrettelegging for elevmedvirkning står i stil med Utdanningsdirektoratet (2020) sin definisjon av begrepet, nemlig at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet. Elevene medvirker når de får bestemme hvilke aktiviteter undervisningen skal inneholde, og de tar medansvar når de må innta lærerens rolle i undervisningen. En begrensning ved Gro sin tilnærming til elevmedvirkning, er om den oppfyller kravene til reell elevmedvirkning. For å oppnå reell elevmedvirkning stilles det krav til at alle elevene opplever å få medvirke på områder de anser som viktige, over tid (Wiker, 2015). Elevene er avhengig av å ha god kompetanse eller gode ferdigheter innenfor en aktivitet for å bli valgt ut til å styre økten.

Dersom en elev ikke innehar god kompetanse eller gode ferdigheter innenfor noen aktiviteter, vil ikke denne eleven bli valgt ut til å få hovedansvaret for økter.

Pia sin tilnærming til tilsier at elevene får bestemme undervisningsform ved enkelte temaer. Hun trekker frem kompetansemål knyttet til å reflektere rundt ulike kroppsidealer, medier og lignende. Hun forklarer at elevene fikk bestemme om de ville sette av litt tid før hver økt til en samtale om temaet, eller sette av en hel økt til å jobbe med temaet. For å oppfylle Wiker (2015) sitt krav om at reell elevmedvirkning må skje over tid, må elevene presenteres for slike valg ved flere tema.

Sander tar i bruk den pedagogiske modellen sport education for å tilrettelegge for reell elevmedvirkning i sin undervisning. Han forklarer at modellen gir elevene ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisningen. Elevene får tid til å diskutere sin egen utvikling innad i sitt lag underveis i prosessen. Sander tolker begrepet reell elevmedvirkning som at læreren inntar en annen rolle i undervisningen, i stedet for å skrive elevmedvirkning i planleggingen. Sport education oppfyller delvis kravet om at reell elevmedvirkning må omfatte alle og gjelde for den enkelte (Wiker, 2015). Modellen omfatter alle elevene, men det kan oppstå problemer med å innfri kravet om at elevene skal kunne medvirke uten hensyn til gruppepress og roller (Wiker, 2015). Sander forklarer at elevene deles inn i roller innad i laget, i tillegg til at planlegging og diskusjoner foregår i samarbeid med de andre på laget. I lys av de to resterende kravene, står elevene fritt til å gjøre endringer i undervisningen og får holde på i minst 12 økter (Kirk, 2010, s. 135). Utdanningsdirektoratet (2020) forklarer at elevene blant annet må ta medansvar i læringsfellesskapet, noe sport education legger til rette for når læreren og elevene må innta ulike roller.

Wiker (2015) understreker at elevmedvirkning må skje over tid, ikke bare glimtvis, for å kunne kalles reell elevmedvirkning. Den nye læreplanen LK20 inneholder færre kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 36), dette for å redusere stofftrengselen og unngå overflatisk læring (NOU 2015:8, s. 13). Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 12) understreker at ikke alle kompetanser behøver å være til stede i alle fag, noe som vil gi tilstrekkelig tid til å arbeide med prioriterte områder. Læreplanen legger til rette for å arbeide med elevmedvirkning over lengre perioder, og dermed oppfylle et av Wiker (2015) sine kriterier for reell elevmedvirkning.

### 5.2.2 Dybdelæring

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 36) forklarer at LK06 ble kritisert for å fremme overflatisk læring, noe som førte til fagfornyelsen og utarbeidelsen av LK20. I fagfornyelsen pekte Ludvigsen-utvalget på stofftrengselen som hovedutfordringen for den norske skole, et resultat av for mange kompetansemål i læreplanen, skriver Aasland (2019, s. 191). Ifølge Aasland (2019, s. 191.) setter stofftrengselen begrensningen for muligheten til å gå i dybden. Resultatet ble et læreplanverk hvor læreplanene i hvert av fagene beskriver det aller viktigste for elevene å lære i hvert fag, noe som skal bedre tid til å lære ting godt og gå i dybden (Utdanningsdirektoratet, 2021). I dette kapittelet vil jeg diskutere effektene av LK20, og hvordan tiltaket med mindre stofftrengsel har påvirket tilrettelegging for dybdelæring.

Sander innledet kapittelet med å gjøre rede for to ulike måter å se dybdelæring på. Han presenterer først en forståelse av begrepet hvor fagets overordnede formål skal danne grunnlaget for dybdelæring. En slik forståelse tillater all aktivitet som faller inn under fagets formål å betegnes som dybdelæring. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som at elevene gradvis skal utvikle kunnskap og varig forståelse i fag og på tvers av fagområder, samtidig som denne kunnskapen skal kunne anvendes i kjente og ukjente situasjoner. I henhold til definisjonen fra Utdanningsdirektoratet, kan det oppstå noen begrensninger ved denne måten å tenke dybdelæring på. I *fagrelevans og sentrale verdier* påpeker Utdanningsdirektoratet (2020) at kroppsøving skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Tidligere i avsnittet kom det tydelig frem at kroppsøvingsfaget står i en særstilling, fordi elevene skal lære i bevegelse. Dette nevner Sander i sitt intervju når han kommer med følgende utsagn: «Det handler om å bruke kroppen til å løse utfordringer, og det er noe ingen andre fag bidrar med på samme måte» (Sander). Han trekker frem fagets krav til å bruke kroppen for å løse utfordringer som noe særegent for kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2019) stiller krav til overføring av kunnskap på tvers av fagområder når de definerer dybdelæring. Når det overordnede formålet med kroppsøvingsfaget forutsetter at elevene lærer med kroppen og fagets særstilling er basert på læring i bevegelse, kan det oppstå problemer når kunnskap og forståelse skal overføres på tvers av fagområder.

Samtidig presenterer Sander en måte å tenke dybdelæring hvor fokuset ligger på tid innenfor et tema, emne eller en aktivitet. I forbindelse med en slik tilnærming, presenterer Sander den pedagogiske modellen sport education som sin løsning for å tilrettelegge for dybdelæring.

Han argumenterer for at modellen krever 16-18 økter innenfor samme tema, og fremmer dybdelæring innenfor overordnede ferdigheter som samarbeid og konfliktløsning. Dette er 4-6 økter mer enn de 12 øktene Kirk (2010, s. 135) har anbefalt som minstekrav for gjennomføring av modellen. Sport education gir elevene et innblikk i hvordan en sesong innenfor idrett utfolder seg, når de arbeider sammen i lag, og det anses som en reformativ praksis innenfor kroppsøving (Kirk, 2010, s. 135). Videre legger Kirk (2010, s. 129) til at elevene får stort ansvar til å planlegge og gjennomføre undervisningen i sport education. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 29) vurderer samhandlingskompetanse som sentralt i skolen og arbeidslivet, særlig i et mangfoldig samfunn. Samhandlingskompetanse innebærer elevenes holdninger og handlinger knyttet til personlig og sosial ansvarlighet samt elevenes evne til å løse konflikter og inngå kompromisser (NOU 2015:8, s. 29). På bakgrunn av dette, kan det argumenteres for at sport education fremmer dybdelæring og samhandlingskompetanse.

Endre og Pia tenker likt om dybdelæring, men tar ikke i bruk pedagogiske modeller i sin undervisning. De forsøker å planlegge perioder med undervisning for dybdelæring innenfor overordnede mål, i stedet for å planlegge for dybdelæring innenfor spesifikke aktiviteter. Endre trekker frem samarbeid som et eksempel på et overordnet mål, og tar utgangspunkt i en periode på 3 uker innenfor samarbeid. De forteller at denne måten å tenke dybdelæring på er en konsekvens av ny læreplan LK20. Effekten av ny læreplan med mindre stofftrengsel blir i dette tilfellet tydelig, når det tillater Endre og Pia å tilrettelegge for dybdelæring innenfor overordnede mål, i stedet for dybdelæring innenfor spesifikke aktiviteter.

### 5.2.3 Innsats

På spørsmål om hvordan Gro tolker innsatsbegrepet i kroppsøvingfaget, koblet hun innsats opp mot progresjon og mestring i faget. Hun forklarer at elever med god innsats lettere vil oppleve mestringsfølelse og bevegelsesglede. Tolkningen av innsatsbegrepet stemmer overens med fagets relevans og sentrale verdier, hvor Utdanningsdirektoratet (2020) eksplisitt skriver at elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Vinje et al. (2019, s. 97) støtter opp under påstanden når de skriver at elever som prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer sin egen intellektuelle kapasitet, ofte opplever resultater. Endre er opptatt av å skille mellom innsats og glødende engasjement når han ser etter innsats hos sine elever. Han mener elever kan vise god innsats selv om de ikke interesserer seg for aktiviteten eller gir uttrykk for glede og engasjement. I

undersøkelsen av Vinje et al. (2019, s. 123) kom det frem at noen av informantene ser på begrepene innsats og aktivitet som tett sammenvevd. Endre er av motsatt oppfatning når han hevder at elever som ikke er like aktiv, men likevel gjør så godt de kan, viser god innsats.

Lars har en todelt oppfatning av innsatsbegrepet hvor han vektlegger både innsats i forberedelser og innsats i aktivitet. Han definerer innsats i forberedelser som hvorvidt elevene stiller forberedt til undervisningen med riktig utstyr. I sitt utsagn trekker han frem at elevene må ha med sko dersom aktiviteten krever mye start og stopp. I artikkelen *hva er nytt i kroppsøving?* forklarer Utdanningsdirektoratet (2019) at deltakelse i aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget. Dårlig innsats i forberedelser kan hindre elevenes evne til deltakelse i ulike aktiviteter.

Samtlige av informantene svarer at elevene ikke må gi seg, men fortsette å øve selv om arbeidsoppgavene er vanskelige, for å vise god innsats i aktivitet. Denne tolkningen står i stil med Utdanningsdirektoratet (2021) sin tolkning av innsatsbegrepet, nemlig at elevene prøver å løse utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordrer sin egen kapasitet, samarbeider med andre og fortsette å øve selv om de ikke opplever synlige resultater. Endre, Pia og Sander legger til at innsats handler om å søke nye utfordringer og ikke sier seg fornøyd når en mestrer arbeidsoppgavene. Utdanningsdirektoratet sitt innsatsbegrep tar utelukkende for seg elever som sliter med å løse arbeidsoppgaver og ikke alltid opplever progresjon. Informantene drar det litt lenger, og inkluderer også elever som opplever liten grad av utfordringer i undervisningen som en del av innsatsbegrepet. Når elever føler at de mestrer arbeidsoppgavene, men likevel søker nye utfordringer, viser de god evne til selvstendighet.

Pia trekker frem muntlig aktivitet som en del av innsatsbegrepet, hvor hun understreker at elevene må tørre å være muntlig aktiv og pushe hverandre. Utdanningsdirektoratet (2021) forklarer at mange bevegelsesaktiviteter krever innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid for å fremme læring hos seg selv og andre. Pia forklarer at muntlig aktivitet ikke er nevnt noe sted i læreplanen, men det kan ses i lys av utsagnet fra Utdanningsdirektoratet om innsats i kroppsøving.

#### 5.2.4 Vurdering

Sander opplever vurderingen i kroppsøvingsfaget ullent, fordi det har blitt for stort og vanskelig. Han etterlyser sentrale tekster som oppklarer utfordringer knyttet til vurderingsprosessen, blant annet føringer på hvordan begreper som innsats, forutsetninger og kompetanse skal tolkes. Med unntak av to kompetansemål fra barneskolen, beskriver ikke

kompetansemålene spesifikke ferdigheter (Gjølme & Evensen, 2021). De trekker frem kompetansemålene knyttet til dans som eksempel, hvor det ikke står skrevet hvilke danser eller dansetekniske ferdigheter elevene skal mestre (Gjølme & Evensen, 2021). Dette kroppsøvingslæreren rom for å tolke hvilke danseaktiviteter som skal inngå i vurderingsgrunnlaget for elevene. Sander ønsker sentrale tekster som kan veilede kroppsøvingslærere når kompetansemålene i læreplanen skal tolkes. Fra forrige avsnitt kom det frem at informantene har ulik forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevenes innsats. Når innsats skal inkluderes i vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021), vil informantenes vurdering av innsats bygge på forskjellige forståelser av begrepet. Dette støtter opp under Sander sin påstand om at vurdering av innsats er vanskelig og ullent.

Endre opplever ikke de samme problemene som Sander når han skal vurdere sine elever i faget. Han peker på at kompetansemålene, kombinert med tilpassede aktiviteter for gruppen, gir han et bredt nok grunnlag for vurdering. Endre sin forståelse av vurdering er lik den i forskrift til Opplæringsloven, hvor det kommer frem at kompetansemålene skal danne grunnlaget for vurdering i de ulike fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Gjølme og Evensen (2021) forklarer at kompetansemålene er utformet på en slik måte at alle elever skal kunne oppnå dem, uavhengig av elevenes forutsetninger, samtidig som det er opp til hver enkelt skole å velge aktiviteter som kan hjelpe elevene til å nå målene. Endre ivaretar dette ved å velge aktiviteter han føler passer til kompetansemålene, før han tilpasser disse aktivitetene etter elevgruppen. Endre poengterer at enkelte kompetansemål må brytes ned for å kunne inngå i vurderingen.

Ny læreplan LK20 hadde som hensikt å redusere stofftrengselen fra LK06 og den overflatiske læringen det medførte, noe som har ført til en læreplan med færre kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dette har gitt lærere et profesjonelt handlingsrom, hvor de skal tolke læreplanen (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). Tidligere i oppgaven kom det frem at informantene opplever at den nye læreplanen, og handlingsrommet den tilbyr, bidrar til å fremme dybdelæring. Samtidig som ny læreplan med færre kompetansemål fremmer dybdelæring, kan den også gjøre det vanskeligere for kroppsøvingslærere å vurdere sine elever. Det profesjonelle handlingsrommet beskrevet av Sæle og Hallås (2020, s. 54) og lite spesifikke kompetansemål i læreplan for kroppsøving (Gjølme & Evensen, 2021) fører til det Sander beskriver som en vanskelig og ullen vurderingspraksis.



Lars beskriver et mantra hvor det handler om å kjenne sine best mulig, dette for å kunne kartlegge deres forutsetninger når de skal vurderes i faget. Kjennskap til elevene danner grunnlaget for vurderingen, men Lars understreker at elevenes mestring og prestasjoner i de ulike aktivitetene også må observeres. Denne vurderingspraksisen står i stil med det Gjørme og Evensen (2021) omtaler som ipsativ vurdering, hvor elevenes forutsetninger, muligheter og prestasjoner vurderes i lys av målene. Ved ipsativ vurdering blir eleven sammenlignet med egen progresjon over tid (Gjørme & Evensen, 2021). For å lykkes med denne typen vurdering, følge Lars sitt mantra om å kjenne sine elever best mulig. Ipsativ vurdering forutsetter at læreren har kjennskap til elevenes ståsted for å best mulig kunne vurdere deres progresjon i faget.

### 5.3 Fremtidens kroppsøvfingsfag

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) har vurdert i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i fremtiden, med et perspektiv på 20-30 år. I oppgaven ble informantene bedt om å drøfte skolens fremtid i et kroppsøvfingsperspektiv. I dette kapittelet vil jeg diskutere informantenes mulige scenarier for fremtidens kroppsøvfingsfag opp mot aktuell teori, før jeg diskuterer informantenes ønsker for fremtidens fag.

Samtlige av informantene tok høyde for at den drastiske samfunnsutviklingen med økt digitalisering og stillesitting vil fortsette å dominere de neste 20 årene. I utredningen skriver de følgende om trekkene i samfunnsutviklingen: «Til sammen gir utviklingstrekkene et bilde av at samfunnet fremover vil preges av raske endringer, teknologi- og kunnskapsutvikling, mangfold, kompleksitet, store samfunnsutfordringer og utviklingsmuligheter.» (NOU 2015:8, s. 20). Det er ingen grunn til å tro at samfunnsendringene stopper opp, skriver Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 20). Informantene antar at konsekvensene av samfunnsutviklingen, vil være mer stillesitting. De opplever at barn og unge ønsker å spille dataspill i stedet for å leke utendørs, samtidig som arbeidslivet i større grad er preget av stillesitting.

Samfunnsutviklingen gjør kroppsøvfingsfagets rolle enda viktigere og tydeligere, skal vi tro Gro. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 50-51) støtter opp under dette når de anbefaler at fremtidens skole skal legge til rette for utvikling av bevegelseskompetanse og fysisk-motorisk kompetanse.

#### 5.3.1 Informantenes mulige scenarier for fremtidens fag

Lars tror kroppsøvfingsfaget kan gå tilbake til 50-tallet med linjegymnastikk og fokus på en sunn kropp og et sunt legeme. Lars sikter til Per Henrik Ling sin stillingsgymnastikk, som

ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 14) hadde stor betydning for kroppsøving faget helt ut på 1900-tallet. Stilingsgymnastikken stilte krav til at elevene skulle utføre de samme bevegelsene i takt, skriver Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 14). Han antar at mange vil være medlem av treningssentre om 20 år, særlig de eldre, og ønsker å gi elevene nødvendig kompetanse til å trene der. Dersom de fleste trener på treningssentre etter endt skolegang, vil linjegymnastikk være mer hensiktsmessig enn idrettsaktiviteter for å forberede elevene på dette, ifølge Lars.

Endre og Sander presenterer et scenario for fremtiden de har kalt *worst case scenario*. Dette scenariet dreier seg om at kroppsøving blir brukt utelukkende for å løse samfunnsproblemet om stillesitting som ble diskutert i forrige avsnitt. Scenariet deler likhetstrekk med Lars sitt scenario, men ingen av informantene peker direkte på linjegymnastikk i sine utsagn. Sander betegner faget som et slankefag dersom worst case scenario realiseres i fremtiden. Dette scenariet vil oppstå som et motsvar mot økt teknologi og stillesitting i samfunnet, skal vi tro Sander. Begge informantene utdyper at faget vil miste mange gode perspektiver og dreies mot et ensidig helsefokus. Allerede i dagens skole ser vi lignende tiltak i form av FYSAK, som ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 45) er en konsekvens av økt stillesitting og inaktivitet i Norge. Tiltakene tar utgangspunkt i et *patogent perspektiv*, som i henhold til Sæle og Hallås (2020, s. 44) dreier seg om å forebygge konkrete sykdommer i stedet for å se helheten.

Sander presenterer en id<sup>2</sup> i dette scenariet hvor undervisningen består av mye trening og basistrening for å bygge god helse. Det er likhetstrekk mellom id<sup>2</sup> i worst case scenario og id<sup>2</sup> innenfor kroppsøving som gymnastikk fra starten av 1900-tallet. Kirk (2010, s. 70) påpeker at kroppsøving som gymnastikk rettet stort fokus mot helse, og sammenhengen mellom fysisk aktivitet i form av gymnastikk og kroppen. I sin analyse av kroppsøving faget på internasjonal basis, frykter Kirk (2010, s. 128) at kroppsøvingslærere, satt på spissen, kan tildeles skyld for økt fedme og kriminalitet blant unge mennesker. Han stiller spørsmål ved hvorvidt fortiden kan gjentas i kroppsøving fagets id<sup>2</sup>. Til tross for å ha kalt fremtiden for worst case scenario, ser likevel Sander en positiv konsekvens ved utfallet. Han påpeker at dersom kroppsøving faget blir et motsvar mot samfunnsproblemer, vil det kanskje tildeles mer tid enn det har nå. Dette vil få positive konsekvenser på tilrettelegging for dybdeløring i kroppsøving faget. Stofftrensel og liten tidsbruk innenfor ulike tema setter begrensninger for dybdeløring i kroppsøving (NOU 2015:8, s. 53). Ved å utelukkende konsentrere seg om folkehelseperspektivet og tildeles flere timer i løpet av et år, vil dybdeløring lette kunne legge til rette for dersom worst case scenario realiseres i fremtiden. Denne

retningsforandringen innenfor faget til falle inn under det Kirk (2010, s. 125) omtaler som en radikal endring når han presenterer sine tre fremtider for faget. Samtidig understreker Kirk (2010, s. 135) at det kreves en radikal endring for at kroppsøvfingsfaget på sikt skal beholde sin plass i skolen. Den radikale endringen Endre og Sander presenterer i worst case scenario henter inspirasjon fra fortiden, men vil sørge for at kroppsøvfingsfaget ikke blir utryddet fra skolen.

Endre og Sander presenterer samtidig sitt gode scenario for fremtidens kroppsøvfingsfag, men har ulikt syn på hvor stor grad av endring faget trenger for å beholde sin plass og status. Videre vil jeg diskutere de to scenariene opp mot aktuell teori og hvilke utfall de vil få i henhold til de tre fremtidene Kirk har presentert for faget.

Endre presenterer sitt gode scenario hvor faget består av det samme som nå. Han trekker frem karakterer og en blanding mellom læring, idretts glede og aktivitetsfokus som nødvendig for at faget skal beholde sin status. Samtidig understreker han at faget ikke må bestå av for mye læring, fordi det er et fag hvor elevene skal slippe å være på forelesning og lese til prøver. Dette står i stil med Sæle (2017) sin oppfatning av kroppsøvfingsfagets særstilling, altså at elevene skal lære med kroppslig bevegelse i fokus. Overdreven vektlegging av læringsperspektivet og inkludering av teori i undervisningen kan undertrykke kroppsøvfingsfagets egenart, nemlig læring i bevegelse. Endre argumenterer med at over 90 prosent av elevene liker faget svært godt eller godt på spørreundersøkelser. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018, s. 32) viser i sin oppdragsrapport til at 88,6 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen, likte kroppsøving svært godt eller godt. Endre opplever på lik linje med Vinje (2018) at idrettsaktiviteter er mye av grunnen til at så mange elever liker faget. Endre sin fremtid for faget faller inn under det Kirk (2010, s. 122) beskriver som mer av det samme. Mer av det samme i kroppsøving vil på sikt føre til at faget utrykkes fra skolen, fordi det ikke gir barna nødvendige ferdigheter til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil livet ut, skriver Kirk (2010, s. 125).

Sander presenterer sitt gode scenario, et scenario der idretten ikke er utrykkes, fordi det finnes mange gode verdier i idretten. Han er enig i Kirk (2010) sin oppfatning om at modeller i undervisningen, og særlig sport education, anvender idrettsaktiviteter på en hensiktsmessig måte. Samtidig understreker han at ordet idrett kan virke skremmende, men han er veldig enig i innholdet Kirk presenterer. Sander ønsker ikke å bruke ordet idrett om læringsinnholdet, på lik linje med Utdanningsdirektoratet (2019) som har føyet idrettsaktiviteter under begrepet

bevegelsesaktiviteter. Han opplever godt utbytte med pedagogiske modeller i egen undervisning, fordi de forskjellige modellene har ulikt læringsutbytte og ulikt syn på hvilken rolle læreren skal ta. Vinje (2018) hevder i sin kronikk at idrettsaktiviteter gir grunnlag for utvikling av fysisk motorisk, etisk og sosial kompetanse og bør derfor beholde sin plass i kroppsøvfingsfaget. Likevel kan man nedtone eller fjerne måling og rangering som en del av idrettsaktiviteter, skriver Vinje (2018). Sander foreslår at idretter blir tatt i bruk gjennom pedagogiske modeller, men understreker at dette bare er et steg i riktig retning, ikke en fasit. Målt opp mot Kirk (2010) sine tre fremtider for kroppsøvfingsfaget, faller dette scenariet inn under radikale endringer. Den største utfordringen ved dette scenariet er at endringene som må foregå i læreplaner, lærerutdanningen og på skoler, gjør det krevende å gjennomføre (Kirk, 2010, s. 138-139).

Basert på sin tolkning av kompetansemål i ny læreplan og samfunnsutviklingen, foreslår Pia en fremtid hvor kroppsøvfingsfaget er todelt slik som mat og helse faget er i dag. Faget vil da bestå av en teoretisk del før teorien utøves i en praktisk del. I artikkelen *hva er nytt i kroppsøving?* forklarer Utdanningsdirektoratet (2019) at fysisk aktivitet og psykisk hele i større grad skal ses i sammenheng. Tilrettelegging for undervisning om fysisk aktivitet og psykisk helse krever en endring i fagets struktur, ifølge Pia. Aasland (2019, s. 191) skriver at Sten Ludvigsen i et åpent møte i 2015, foreslo en sammenslåing mellom fagene mat og helse og kroppsøving for å fremme dybdelæring ved å redusere stofftrengselen. I stedet for å slå sammen fagene for å fremme dybdelæring, foreslår Pia å hente inspirasjon fra mat og helse for å dele kroppsøvfingsfaget i to. Dersom de teoretiske og praktiske øktene omhandler samme tema, vil ikke stofftrengselen bli større av en slik todeling. Det kan likevel oppstå problemer knyttet til formålet med faget i Pia sitt scenario. I tillegg til stor grad av stofftrengsel, blir også tidsbruk innenfor tema sett på som en hindring for dybdelæring i kroppsøvfingsfaget (NOU 2015:8, s. 53). På spørsmål om formålet med kroppsøvfingsfaget, var Pia tydelig på at hun ønsker å presentere elevene for et så bredt utvalg aktiviteter at de kan trives med en form for fysisk aktivitet. Hun har også uttalt at undervisning i kroppsøving skal planlegges etter overordnede mål, og heller velge aktiviteter som passer til målet. Ved å sette av tid til teoretiske økter i forkant av de praktiske, samtidig som elevene skal gå i dybden innenfor hvert tema, vil det begrense antall overordnede mål og aktiviteter. Pia sin fremtid hvor faget er todelt kan dermed fremstå som en hindring for hennes tolkning av formålet med kroppsøvfingsfaget.

### 5.3.2 Informantenes ønsker for fremtidens fag

I lys av Brattenborg og Engebretsen (2021) sin analyse av de ulike læreplanverkene i norsk skole, kan det være forsvarlig å anta at det kommer en ny fagfornyelse innen de neste 20 årene. Informantene ble derfor bedt om å presentere sine ønsker til faget for at deres visjon skal kunne realiseres i en eventuell ny fagfornyelse. I dette avsnittet vil jeg diskutere ønskene de presenterer opp mot aktuell teori for å gi et inntrykk av hvorvidt informantenes visjoner er realistiske.

Gro ønsker en læreplan i fremtiden hvor kompetansemålene er mer konkrete enn de som befinner seg i LK20. Hun opplever det at profesjonelle handlingsrommet (Sæle & Hallås, 2021, s. 53) i LK20, vanskeliggjør hennes praksis som kroppsøvingslærer. Hun uttaler at kompetansemålene kan gå tilbake slik de var før, altså mer konkrete.

Pia, Lars og Sander presenterer kroppsøvingslærere som en viktig faktor for å kunne oppnå sine visjoner for faget. De er noe ulik i sitt syn på hvilken kompetanse en kroppsøvingslærer i fremtidens skole burde inneha, derfor vil jeg diskutere alle de ulike utsagnene.

Sander etterlyser en lærerutdanning med mer felles tenking på tvers av de ulike institusjonene. Han peker på hvordan studenter ved de ulike universitetene i Norge går ut med ulik forståelse når de skal undervise i kroppsøving, noe som gjenspeiles i forskjellen på informantenes svar på spørsmål om faget i datainnsamlingen. Dette problemet belyser Kirk (2010, s. 2) når han skriver at kroppsøvingfaget består av mange ulike meninger og filosofier. Konsekvensen har blitt en misoppfatning om at kroppsøving er et fag uten faste rammer og retningslinjer, skriver Kirk (2010, s. 2). Sæle (2017, s. 48) peker på at det foregår liten grad av faglig refleksjon i kroppsøvingsutdanningen, noe som fører til at studenter ikke får mulighet til å påvirke og endre faget. Mangel på faglig refleksjon i utdanningen forsterker Sander sitt poeng med at kroppsøvingslærere går ut i arbeid med ulik forståelse. Pia uttaler at hun opplever at det er brukt mange ufaglærte lærere i kroppsøvingsundervisningen, og etterlyser strengere kriterier for å undervise i faget. Dette støttes opp av Borgen og Engelsrud (2015) som skriver at det finnes mange ufaglærte kroppsøvingslærere i Norge, noe som får negative konsekvenser for elevenes motivasjon og tilpasning i undervisningen. Pia etterlyser en kompetanseheving i form av mer midler til kursing og etterutdanning av kroppsøvingslærere. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 91) støtter opp under Pia sitt poeng når de skriver i sin utredning at høyskoler og universiteter er nødt til å tilrettelegge for kompetansehevingen som kreves av en fornying av skolen. Melby (2021) støtter opp om Pia sin bekymring og opplever det

problematisk at rundt halvparten av lærerne som underviser de praktiske og estetiske fagene, mangler formell kompetanse. Regjeringen vil fortsatt prioritere de praktiske og estetiske fagene gjennom videreutdanningsstrategien «Kompetanse for kvalitet» og det er et ønske om flere lærerspesialister i disse fagene, skriver Melby (2021). Pia sitt ønske om mer midler til kompetanseheving kan minne om Østerlie (2018) sitt forskningsprosjekt hvor han forsket på utbytte av omvendt undervisning i praktisk-estetiske fag. Østerlie (2018) forteller at når han startet på HiST, fikk han mer tid og ressurser til å øke kunnskapen knyttet til omvendt undervisning, kunnskaper han deler på konferanser både i og utenfor Norge. Vinje et al. (2019, s. 182) foreslår en helomvending i utdanningen av kroppsøvingslærere, hvor strukturen blir snudd på hodet. Det argumenteres for at å trene på å bli en god kroppsøvingslærer uten elever kan sammenlignes med å trene på å bli god i fotball uten ball (Vinje et al., 2019, s. 186). Studentene ville da hatt maksimalt 11 dager på høgskolen/universitetet i løpet av et semester, og resten av utdanningen hos en praksisskole, skriver Vinje et al. (2019, s. 182). Lars er opptatt av at fokuset skal ligge på å vekke lidenskap hos elevene. Han hevder at kroppsøvingslærere som ikke innehar den beste kompetansen, men har en elevgruppe som har lyst til å være i aktivitet, ikke skal undervurderes. Han påpeker på at kroppsøving er en av de få arenaene hvor noen elever får erfart aktivitet, og peker på at kroppsøvingslærere som er i stand til å aktivisere og begeistre elevgruppen, vil ha elever som er aktiv selv etter endt skolegang. Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Lars mener kroppsøvingslærere som er i stand til dette ikke skal undervurderes, uavhengig av kompetanse og utdanning.

Sander retter kritikk mot debatten innenfor kroppsøvingfagets fremtid, en debatt han anser som snever. Han hevder at debatten går ofte ut på om faget skal ha karakter og om elevene skal trives i faget, men ifølge Sander må overordnede tema diskuteres før debatten kan bli mer snever. Sæle et al. (2021) skriver i sitt debattinnlegg at karakter i kroppsøving nok en gang er oppe til debatt og legger til at debatten rundt vurdering i kroppsøving er omfattende. Melby (2021) har skrevet et debattinnlegg om elevenes trivsel i kroppsøvingfaget hvor hun setter et mål om at elevene skal trives på skolen, også i de praktiske fagene. Sander hevder det må finnes løsninger på problemer og utfordringer i kroppslig bevegelse og hva elevene trenger å ta med seg fra kroppsøvingfaget som blir viktig i samfunnet. Kroppsøving må ikke bare ses på som «et friminutt fra teoretiske fag» og prestasjoner i ulike aktiviteter. Faget dreier seg om å oppleve variasjon og mestring, bli inspirert til livslang bevegelsesglede, lære om sammenheng mellom kropp og helse, utvikle seg og sin identitet, samarbeid, respekt,

refleksjon osv. (Danielsen, 2020). Sander etterlyser et debattklima hvor de store overordnede temaene diskuteres, før mer spesifikke og snevre tema kan dras inn i debatten.

Gro, Pia og Sander uttrykte gjennom intervjuet et ønske om at kroppsøvfingsfaget skal tildeles flere timer og ressurser. Sander foreslår at kroppsøving tildeles en ekstra time i uken for å kunne legge til rette for dybdelæring i faget. I læreplanen skriver Utdanningsdirektoratet (2020) at elevene skal ha 223 timer med kroppsøving i ungdomsskolen. Da ville timetallet økt til fra 223 timer til omtrent 296 timer på ungdomsskolen. Ved å øke antall timer kroppsøving i uken, håper Sander det vil gi rom for at elevene kan stå i oppgaver over lenger tid og oppleve større utbytte fra undervisningen. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 53) peker på at de praktisk-estetiske fagene må sette av mer tid til dybdelæring. For å svare på LK20 sitt krav om dybdelæring i undervisningen, vil Sander og Pia øke timetallet i kroppsøving. Dette er en mulig løsning på problemet, men en begrensning ved ønsket er at ingen av informantene kommer med konkrete forslag til hvordan kroppsøvfingsfaget kan tildeles mer timer i skolen.

Sander kommer med et ønske om at kroppsøving tildeles flere ressurser slik at det kan utvikles nye uteområder. Han er klar på at det må foregå en diskusjon rundt ressursene faget allerede har. Han foreslår at ressursene brukes til å handle inn nytt utstyr i stedet for å hele tiden erstatte ødelagt utstyr og fylle på med tilsvarende nytt utstyr. Ved å bruke ressursene på utstyr en skole ikke allerede har, vil elevene bli presentert for aktiviteter de ikke har prøvd før. Dette støtter opp under Lars, Pia og Gro sin tolkning av formålet med kroppsøvfingsfaget, der de ønsker å presentere elevene for et bredt utvalg aktiviteter. De hevder dette vil føre til at flere elever finner en aktivitet de kan trives med slik at de kan holde på med denne aktiviteten i fremtiden. Ved å bruke ressursene på å kjøpe inn nytt utstyr, kan kroppsøvfingslæreren presentere elevene for et brede utvalg av aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen og dermed fremme en fysisk aktiv livsstil livet ut.

## 6.0 Konklusjon

I masterprosjektet har jeg utforsket hvordan fem forskjellige kroppsøvingslærere tolker og operasjonaliserer læreplan i kroppsøving og formålet med kroppsøvingsfaget. Informantenes utsagn knyttet til læreplan og formål med faget har blitt diskutert opp mot hverandre og sentrale styringsdokumenter samt aktuell teori. Informantene har skissert mulige fremtider for faget og kommet med ønsker til endringer i faget de neste 20 årene. Fremtidene informantene har skissert, har jeg diskutert opp mot Kirk (2010) sine tre fremtider for faget og aktuell teori. Ønskene fra informantene har vært sentral å løfte frem, dette for å belyse hvilke endringer som kan drive kroppsøvingsfaget fremover de neste 20 årene. Forskningsprosjektet viser at kroppsøvingslærerne har ulik oppfatning knyttet til sentrale begreper som befinner seg i læreplanen. Begrepene elevmedvirkning, dybdelæring, innsats og vurdering blir tolket og operasjonalisert ulikt blant de fem informantene. Dette er ikke overraskende, da det befinner seg et profesjonelt handlingsrom i LK20 hvor lærerne selv må tolke læreplanen (Sæle & Hallås, 2021, s. 54). Forskjellen i informantenes utsagn stemmer overens med funnene til Kirk (2010), hvor han beskriver en misoppfatning om at kroppsøvingsfaget er et fag uten faste rammer grunnet de mange ulike meningene som befinner seg i faget.

Prosjektet viser at LK20 legger til rette for dybdelæring og elevmedvirkning ved å inkludere færre kompetansemål i læreplanen. Dette gir kroppsøvingslærere mulighet til å sette av mer tid til å gå i dybden og la elevene medvirke i undervisningen. Sander opplever at LK20 gjør vurderingsprosessen i faget vanskeligere og mer ullent. Dette er en konsekvens av fraværende sentrale tekster som gir oppklaring i hvordan en skal tolke kompetansemål og begreper som befinner seg i læreplanen.

Endre og Saner skisserer en fremtid for faget hvor kroppsøving blir et motsvar mot økt stillesitting i samfunnet. Dette scenariet omtaler Sander kroppsøving som et slankefag med ensidig helsefokus. Læringsinnholdet i dette scenariet vil være preget av mye trening og aktivitet rettet mot bedre helse. Gjennom sin tolkning av læreplanen, presenterer Pia en fremtid hvor kroppsøvingsfaget er todelt slik som mat og helse er i dag. Dette scenariet dreier seg om at faget deles inn i en teoretisk del, før teorien utøves i praksis. Lars tror det er realistisk at faget går tilbake dit det var på 1950-tallet, hvor kroppsøving skulle hjelpe elevene til å få en sunn kropp og et sunt legeme.



I et perspektiv på 20 år, har informantene lansert sine ønsker til endringer i kroppsøvfingsfaget. Endre og Sander er tydelige på at idretten må fortsette å ha en plass i faget fremover. De argumenterer for at mange av elevene som liker faget, også liker idrettsaktivitetene de blir presentert for, i tillegg til at det finnes mange gode verdier fra idretten som bør inkluderes i kroppsøvfingsfaget. For at idrettsaktiviteter skal ha en plass i kroppsøvfingsfaget og samtidig oppfylle kravene fra LK20, presenterer Sander modellen sport education som en mulig løsning. Han hevder at modellen bruker idrettsaktiviteter for å lære om samarbeid, å være i lag og løse konflikter. Gro opplever at kompetansemålene er diffuse og vanskelige å tolke. Hun etterlyser en læreplan i fremtiden hvor kompetansemålene er mer konkret enn nå. Pia gir uttrykk for at det kreves en kompetanseheving blant kroppsøvfingslærere og mer ressurser til etterutdanning. Både hun og Gro ønsker en strengere praksis hvor ufaglærte ikke får undervise i faget i like stor grad som nå. Lars er opptatt av at kroppsøvfingsfaget må fortsette å begeistre elevene og ikke bli for ridig. Han er tydelig på at læringsinnholdet må oppleves som moro og aktivisere elevene for å oppnå formålet med faget. Sander ønsker et debattklima knyttet til faget hvor de overordnede temaene blir debattert før debatten snevres inn mot mer spesifikke tema. Han ønsker bedre kommunikasjon på tvers av institusjoner som utdanner lærere, slik at studenter går inn i yrket med en like tilnærming til faget og kan jobbe mot det samme målet.

Funnene i oppgaven tilsier at kroppsøvfingslærere tolker læreplanen og formålet med faget på ulike måter og har ulike meninger om hvordan faget bør se ut om 20 år. Kroppsøvfingslærere gir uttrykk for at det profesjonelle handlingsrommet som befinner seg i LK20 (Sæle & Hallås, 2021, s. 54) kan vanskeliggjøre deres praksis i kroppsøvfingsfaget. Målt opp mot Kirk (2010) sine tre fremtider for faget, er jeg ikke like bekymret for at faget skal forsvinne fra skolen. På bakgrunn av forskningsprosjektet er det mer grunn til bekymring om kroppsøvfingsfaget i fremtiden kan reduseres til et folkehelsefag. Det er tydelig at kroppsøvfingsfaget må gjennomgå noen endringer i løpet av de neste 20 årene. Jeg håper kroppsøvfingslærernes stemmer og ønsker blir betraktet inn mot en eventuell ny fagfornyelse.

Oppgaven har forhåpentligvis gitt et bedre innblikk i hvordan kroppsøvfingslærere tolker og operasjonaliserer sitt fag. Gjennom oppgaven håper jeg også at informantenes ønsker til fremtidens fag har blitt løftet frem på en god måte. Jeg anbefaler flere masterstudenter å forske på kroppsøvfingsfagets fremtid, dette for å få en bredere forståelse av hvordan faget tolkes og operasjonaliseres og for å løfte frem flere meninger om hvilke endringer som bør foretas i kroppsøvfingsfaget i fremtiden.



## 7.0 Litteraturliste

- Aadland, E. (2018). Fysisk aktivitet og overvekt/fedme. I S. Berntsen & S. S. Anderssen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse: Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap* (s. 117-138). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E.E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-207). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, S. A. & Ekelund, U. (2018). Anbefalinger for fysisk aktivitet. I S. Berntsen & S. A. Anderssen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse: Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap* (s. 55-61). Cappelen Damm Akademisk.
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13–29). Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. & Engelsrud, G. (2015, 19. mai). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole*, 2015 (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Campus Inkrement. (u.å). *Bedre kroppsøving med omvendt undervisning*. <https://campus.inkrement.no/Blogg/Bedre-kroppsoving-med-omvendt-undervisning>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, H. (2020, 14. september). «Det kroppsøving egentlig er». <https://www.utdanningsnytt.no/hege-danielsen-kroppsoving/det-kroppsoving-egentlig-er/254496>
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1. utg., s. 123-147). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, J. H., Hallås, O. B., Kjerland, Ø. G. & Sæle, O. O. (2021, 28. januar). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *Forskersonen*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikkegym/1804255?fbclid=IwAR1efKoQdYx17nqdXjm0z-D4mU28moclQkPvD0YbcLWsHpO7fq7UIPweUI8>
- Gjølme, E.G. & Evensen, K. (2021, 17. februar). *Vurdering i kroppsøving*. <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsoving>
- Hjälmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordring til deltakerne – nøkkelen til hele teorien? I M. Satinovic (red.), *Innføring i grounded theory*. (s. 25-36). Akademika forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kroppsøvingsforskning. (2017, 4. september). *Kroppsøving i morgendagens skole: Fornyelse eller utryddelse?* <https://xn--kroppsovingsforskning-gcc.no/kroppsoving-i-morgendagens-skole-fornyelse-eller-utryddelse/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings-intervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Manka, S. (2021, 6. April). *Svært uklokt å kutte kroppsøving som fellesfag*. Adressa. <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/04/06/Sv%C3%A6rt-uklokt-%C3%A5-kutte-kropps%C3%B8ving-som-fellesfag-23749294.ece>
- Melby, G. (2021, 18. februar). *Elevene skal trives på skolen - også med kroppsøving*. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-kroppsoving-meninger/elevene-skal-trives-pa-skolen---ogsa-med-kroppsoving/1816843>
- Melby, G. (2021, 26. mars). *Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melbys innledning på pressekonferanse om fullføringsreformen*. [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskaps-og-integreringsminister-guri-melbys-innledning-om-fullforingsreformen/id2841844/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2482450>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NSD. (u.å). *Fyll ut skjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. (2017, 7. desember). Kroppsøving som danningsfag. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Sæle, O. O. & Hallås, O.B. (2020). *KROPPSØVING i femårig lærerutdanning: skolefag profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelaring*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving KRO01-05*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Temaene i Elevundersøkelsen*.  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsforbundet. (2021, 13. april). *Fullføringsreformen*.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/viken/nyheter/2021-viken/fullforingsreformen/>
- Utdanningsnytt. (2011, 3. januar). *Innsats og vurdering*. <https://www.utdanningsnytt.no/innsats-og-vurdering/151913>
- Vinje, E.E. (2018, 6. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*.  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). «Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok» - kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 114-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 96-113). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving?: En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Skrede, J. & Vinje, I. (2019). Hvordan utdanne kroppsøvingslæreren?: Snu lærerutdanningen på hodet. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.) *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 174-189). Cappelen Damm Akademisk.
- Wiker, P.V. (2015, 24. mars). *Elevmedvirkning*. Hentet fra <https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Elevmedvirkning/>

# Vedlegg

## Intervjuguide

### Oppstart

Mulige spørsmål:

- Hvor mange år har du jobbet med kroppsøving og hvilke ulike trinn har du jobbet på?
- Hvilken læreplan var sentral gjennom din utdanning innenfor kroppsøving?
- I hvor stor grad har kroppsøvingslærere du hadde gjennom din skolegang påvirket din praktisering av kroppsøvingsfaget?

### Tema 1 Kroppsøvingsfagets rolle i skolen og samfunnet

Mulige spørsmål:

- Gir kroppsøvingsfaget elevene kompetanser og ferdigheter som ikke kan tilegnes gjennom andre fag?
- Hva bidrar kroppsøving med til elevenes skolegang?
- Hva bidrar kroppsøving med til elevenes fremtidige rolle som ansvarlige samfunnsborgere?
- Hva opplever du som den dominerende id<sup>2</sup> i dagens kroppsøvingsfag?

### Tema 2 Relevante ferdigheter og kompetanser i kroppsøvingsfaget

Mulige spørsmål

- Hvilke kompetanser og ferdigheter tror du dine elever vil påstå at du synes er viktig for de å tilegne seg?
- Hvordan forstår du begrepet innsats i kroppsøving?
- Hvilke kompetanser og ferdigheter vektlegger du i planleggingen av kroppsøvingsundervisning?
- Hva ser du etter når du vurderer dine elever i kroppsøving?
- Hvilke kunnskaper og ferdigheter vektlegges når du vurderer dine elever?
- Hvorfor vektlegges akkurat disse kunnskapene og ferdighetene?

### Tema 3 Hvordan realiserer kroppsøvingslærere og skoler ny læreplan?

Mulige spørsmål:

- Kan du beskrive din praksis med 5 ord?
- Hvordan har ditt syn på formålet med kroppsøving endret seg i takt med de ulike læreplanene?
- Hvordan tilrettelegger du for elevmedvirkning i din undervisning?
- Hvordan tilrettelegger du for dybdelæring i din undervisning?

- Hvilken plass har idrettsaktiviteter i din kroppsøvningsundervisning?
- Hvilke kompetanser ønsker du at dine elever skal tilegne seg gjennom idrettsaktiviteter?
- Hvordan ser man endringene i din undervisning etter ny læreplan (LK20)?
- Hvorfor har du gjort disse endringene?

#### **Tema 4 Hva er kroppsøvningsfagets rolle i fremtidens skole og samfunn?**

Mulige spørsmål:

- Hvordan ser du på kroppsøvningsfaget i forhold til skolen og samfunnet om 20 år?
- Hvilke endringer tror du gjennomføres i faget de neste 20 årene?
- Vil dine elever om 20 år ha behov for andre kompetanser enn dine nåværende elever?
- Hva tror du blir den dominerende id<sup>2</sup> om kroppsøving om 20 år?
- Hva må til for at du kan realisere din visjon for kroppsøvningsfaget i fremtiden?

Skjema for samtykke

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **Kroppsøvningsfagets rolle i fremtidens skole og samfunn**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske kroppsøvningsfagets rolle i fremtidens skole og samfunn. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

#### Problemstilling:

Hva er kroppsøvningsfagets rolle i fremtidens skole og samfunn?

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvor relevant er innholdet i kroppsøving for elevenes grunnopplæring?
2. Hvilke ferdigheter og kompetanser skal elevene tilegne seg gjennom kroppsøvningsfaget?
3. Hvordan realiserer kroppsøvningslærere og skoler den nye læreplanen, og kravene den stiller?

Prosjektet har som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere praktiserer faget, og hvilke refleksjoner som ligger til grunn for deres praksis. Det skal også undersøkes hvilke utfall kroppsøvingslærernes praksis får på elevene.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan en kan drive en fremtidssikret praksis innenfor kroppsøvingsfaget. Prosjektet har også som formål å være til inspirasjon for andre kroppsøvingslærere i den norske skole.

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

Brian Boe Madsen ved Universitetet i Sørøst-Norge.

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

Utvalg av deltakere til prosjektet baseres på et strategisk utvalg med følgende kriterier:

- Kjønn
- Hvilket trinn deltakeren arbeider med
- Erfaring som kroppsøvingslærer
- Utdanning
- Relasjoner og erfaringer gjennom praksisperioder
- Tidligere forskning på nærliggende problemstillinger

Hva innebærer det for deg å delta?

I datainnsamlingen er det utelukkende kroppsøvingslærere som deltar.

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du tar del i et intervju med beregnet tid på en time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og all data vil bli lagret elektronisk i en kryptert server.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine refleksjoner rundt læreplan i kroppsøving, relevante kompetanser elevene skal tilegne seg i kroppsøvingsfaget og kroppsøvingsfaget 20 år frem i tid. Intervjuet vil også inneholde spørsmål knyttet til din praksis innenfor faget og refleksjoner rundt den.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Data som samles inn vil bli anonymisert, det vil si at kun student Simen Grahl-Madsen og veileder Brian Boe Madsen vet hvem som har deltatt i intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Datamaterialet vil bli lagret i «diktafon» appen hvor det opprettes et eget nettskjema for prosjektet. All data som lagres i appen vil bli sendt til en kryptert server hos UiO.



## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Brian Boe Madsen, [Brian.B.Madsen@usn.no](mailto:Brian.B.Madsen@usn.no) eller Simen Grahl-Madsen, [simenths@hotmail.com](mailto:simenths@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. E-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Brian Boe Madsen  
(Forsker/veileder)

Simen Gral-Madsen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i personlig intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Kvittering fra NSD

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema vil være databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!