

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland,
Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff,
Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud,
Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 130
2023

Evaluering av fagfornyelsen i fire fag
Delrapport 1

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland,
Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff,
Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud,
Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20

Evaluerings av fagfornyelsen i fire fag
Delrapport 1

© Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum og Trine Ørbæk, 2023
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden

2. utg.

Skrifserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 130

ISBN 2535-5325

ISSN 978-82-7206-811-9



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering,

oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

I august 2022 startet Universitetet i Sørøst-Norge prosjektet *Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i praksis gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i praktiske og estetiske fag*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet (Udir) og går over fire år, i perioden 2022 - 2025. Dette er en forskningsbasert evaluering som skal belyse hvordan den nye læreplanen Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tas i bruk i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, og musikk. Evalueringen er organisert i fire delprosjekter. Delprosjektet 1 bidrar med utvikling av en kunnskapsbasis om fagene, samt kunnskapsdeling og syntetisering av resultater i evalueringens ulike delprosjekter. Delprosjektene 2, 3 og 4 knyttes direkte til evalueringssoppsdragets tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold.

I denne første delrapporten undersøker vi de praktiske og estetiske fagene hver for seg og som fagområde i grunnopplæringen gjennom en læreplananalyse, ut fra et historisk perspektiv og spesielt i læreplanene Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og fagfornyelsen LK20. Rapporten springer ut av behovet i denne evalueringen for en kunnskapsbasis om fagene, som kan utgjøre et referansepunkt for evalueringen i undersøkelser av endringer innenfor LK20. Rapporten bygger på dokumenter, evalueringer og tidligere forskning.

Vi vil takke programstyret for bidraget med nyttige kommentarer og innspill til denne rapporten.

Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden/Porsgrunn/Vestfold/Drammen 19. oktober 2023.

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

Sammendrag

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skal Universitetet i Sørøst-Norge evaluere de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen over en periode på fire år, fra august 2022 og ut 2025. Evalueringen er organisert i fire delprosjekter, der hvert delprosjekt vil bidra inn i de øvrige delprosjektene i evalueringen, i delrapporter, sluttrapport og annen publisering og formidling. I dette delprosjektet er problemstillingen: *Hvilke sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20?* Studien belyser historie, tradisjoner og kjennetegn ved de praktiske og estetiske fagene, med særlig søkelys på L97 og LK06, som forløpere til LK20, og endringer i læreplanene for fagene i LK20. Teorien om praksisarkitekturer blir anvendt som en konseptuell teori (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022) og studien retter oppmerksomheten mot språk, handling og relasjoner i læreplanene for de fire fagene. Datainnsamling og analyser har foregått i første del av evalueringsperioden. Gjennomgangen av dokumenter i forbindelse med fagfornyelsen viser at det har vært en viss avgrensning og tydeliggjøring for fagene. Samtidig er det forhåpninger til fagenes bidrag til opplæringen i kraft av å være og å tilby noe annet enn andre skolefag. De strukturelle endringene i LK20 omfatter også vesentlige språklige endringer gjennom beskrivelser av fagenes formål, innhold, elevrollen, elevenes læring og vurderingspraksiser, relatert til overordnet del, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Resultatene viser at læreplanene for fagene bruker kjente begreper og verb fra tidligere læreplaner så vel som fra L97 og LK06 i nye kontekster. Det kommer frem at læreplanene for fagene har stabile trekk over tid, men også at det er endringer i læreplanene fra L97 og LK06 til LK20 som både kan være vesentlige, og til dels motsetningsfulle. Ved første øyekast kan det se ut til at LK20 vektlegger kjente praksistradisjoner i hvert av fagene. Samtidig er det nye forventninger til relevans og innhold i de praktiske og estetiske fagene og til fagområdet, og til hvordan hvert av fagene skal bidra til elevenes læring og dannelse, i LK20. Det er spenninger og variasjoner i og mellom fagene når det gjelder mulighetene LK20 gir for ivaretagelse av fagenes egenart, tverrfaglig samarbeid og samarbeid om tverrfaglige tema. Studien etablerer et kunnskapsgrunnlag for evalueringen av hvordan LK20 realiseres i praksis gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i praktiske og estetiske fag hver for seg og som fagområde på 1.-10. trinn.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold	iii
1 Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling	3
1.2 Rapportens oppbygging	3
2 Praktiske og estetiske fag – en innramming	5
2.1 En vedvarende uorden	5
2.2 De praktiske og estetiske fagene i forarbeidet til LK20	7
2.3 LK20 og læreplanene for fagene - struktur- og innholdselementer	9
2.3.1 Struktur	9
2.3.2 Kompetansebegrepet	11
2.3.3 Vurdering	13
2.4 De fire fagene i LK20	15
3 Teoretisk rammeverk	16
4 Metode og datamateriale	18
5 Fagområdet og enkeltfagene	20
5.1 Fagområdet – kort historisk oversikt	20
5.2 Kroppsøving	22
5.2.1 Historisk overblikk	22
5.2.2 Kroppsøving i læreplanene L97 og LK06 til LK20	25
5.2.3 Endringer og stabile trekk i kroppsøving fra L97 via LK06 til LK20	31
5.3 Kunst og håndverk	34
5.3.1 Historisk overblikk	34
5.3.2 Kunst og håndverk i L97, LK06 og LK20	36

5.3.3	Endringer og stabile trekk i kunst og håndverk fra L97 via KL06 til LK20	41
5.4	Mat og helse	44
5.4.1	Historisk overblikk	44
5.4.2	Mat og helse i L97, LK06 og LK20	47
5.4.3	Endringer og stabile trekk i mat og helse fra L97 via LK06 til LK20	52
5.5	Musikk	55
5.5.1	Historisk overblikk	55
5.5.2	Musikk i L97 og LK06 til LK20	56
5.5.3	Endringer og stabile trekk i musikk fra L97 via LK06 til LK20	60
6	De praktiske og estetiske fagene i LK20	63
6.1	Endringer og videreføring i kompetansemålene	63
6.2	Endringer angående vurdering - grunnlag for nye praksiser	65
6.3	Det praktiske i fagene	67
6.4	Fagenes egenart, tverrfaglig samarbeid og samarbeid om tverrfaglige tema	68
6.5	Når fag endres vesentlig og/eller det gamle hentes inn på nytt	69
6.6	Oppsummerende refleksjoner	71
	Referanser	73
	Vedlegg 1 Læreplaner - referanser	81

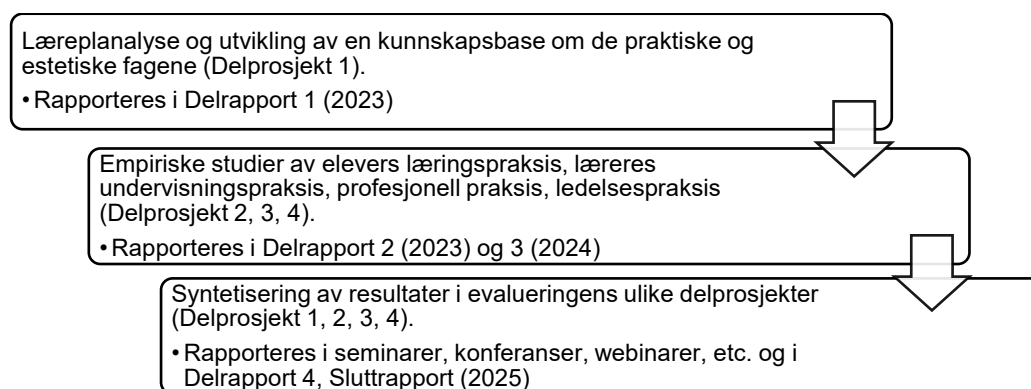
Oversikt over tabeller og figurer:

Tabell 1	Læreplanstruktur for praktiske og estetiske fag i LK20.....	15
Tabell 2	Navneendringer for fagene fra 1848 til 2020	20
Tabell 3	Kroppsøving - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	31
Tabell 4	Kunst og håndverk - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	41
Tabell 5	Mat og helse - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	52
Tabell 6	Musikk - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	60

Figur 1 Organisering av delprosjektene og rapportene i evalueringsprosjektet.

1 Innledning

I august 2022 startet Universitetet i Sørøst-Norge prosjektet (USN) *Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i praksis gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i praktiske og estetiske fag*. Prosjektet går over fire år, fra august 2022 og ut 2025, og er tildelt USN av Utdanningsdirektoratet (Udir) etter anbudskonkurranse. Dette er en forskningsbasert evaluering som skal belyse hvordan Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Udir, u.å.a) og læreplanene i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, og musikk¹ (Udir, 2019a, b, c, d²) tas i bruk i praksis i den 10-årige grunnskolen. Evalueringen er organisert i fire delprosjekter. Delprosjekt 1, der denne delrapporten inngår, omfatter utvikling av en kunnskapsbase om de praktiske og estetiske fagene, som skal utgjøre et grunnlag for den videre evalueringen. I delprosjekt 1 inngår også syntetisering, formidling og kunnskapsdeling i evalueringen. Delprosjektene 2, 3 og 4 knyttes direkte til evalueringsoppdragets tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Figur 1 visualiserer sammenhengen mellom de ulike delprosjektene og hvordan de rapporteres:



Figur 1 Organisering av delprosjektene og rapportene i evalueringsprosjektet

Figur 1 viser en arbeidsdeling mellom evalueringens ulike delprosjekter, samtidig som den viser en tydelig sammenheng mellom dem. Dette innebærer at dataproduksjon og analysearbeid foregår i samspill mellom de ulike delprosjektene. Det er tette koblinger

¹ De fire fagene blir videre gjennomgående presentert og omtalt i alfabetisk rekkefølge i denne rapporten, slik: kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk.

² På grunnlag av den alfabetiske rekkefølgen i omtalen av fagene, har vi videre valgt å omtale læreplanene i fagene som henholdsvis 2019a; kroppsøving, 2019b; kunst og håndverk, 2019c; mat og helse, 2019d; musikk. Når det gjelder disse og øvrige læreplaner vi referer til, vil vi etter første gangs referanser i fagene bruke forkortelsene for hver læreplan videre i rapporten. Se Vedlegg 1 Læreplaner – referanser for utfyllende informasjon.

mellom hva vi undersøker i hvert av delprosjektene. Resultatene fra delprosjektene rapporteres samlet i hver av delrapportene og i sluttrapporten.

Denne første delrapporten gir en historisk oversikt over fagene slik de fremtrer i læreplanene for fagene. En slik samlet oversikt over de praktiske og estetiske fagene i opplæringen har ikke vært gjort før. Formålet er å etablere et kunnskapsgrunnlag som kan gi utgangspunkt for å undersøke endringer i praksisene i fagene og fagområdet og danne et grunnlag for evaluering av endringer i fagene innenfor rammen av LK20.

Kroppssøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk har hver for seg lang historie som skolefag i norsk skole, og inngår i en læreplantradisjon der fag står sentralt. I forbindelse med evalueringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L97) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997a) har Haug (2003) påpekt at evalueringer av læreplanreformer har forholdsvis korte tidshorisonter og gjerne mangler historiske perspektiver som kan bidra til å få øye på de lange linjer som er med og preger nåtidige endringer. Tidligere bidrag i evalueringen av LK20 viser nettopp til de lange historiske linjene og at skolefagene er «bærende strukturer som skaper orden, bidrar til ansvarsfordeling mellom lærere, forutsigbarhet for elevene, og, fordi mange av skolefagene har en lang faghistorie, oppfattes de ofte også som naturlige enheter» (Karseth et al., 2020, s. 48). Slik er det også for de fire praktiske og estetiske fagene. Disse fagene inngår i en lang nasjonal tradisjon for styring av skolen gjennom læreplaner. De første omtalene av enkeltfagene finner vi tilbake på 1850-tallet (Borgen et al., 2020a). I motsetning til skolefag som norsk, matematikk og naturfag, har disse fire fagene tradisjonelt vært knyttet til hverdagslivets gjøremål og praktisk kunnskap, til praktiske utdanninger og til lærerutdanning, og har hatt svak kobling til fagdisipliner på universitetene.

Selv om de praktiske og estetiske fagene har en lang historie i skolen, har vi liten kunnskap om fagenes *læreplanhistorie*. Læreplaner setter rammer for læreres tolkning og operasjonaliseringer av fag, og reformlitteraturen viser til hvordan etablerte og nye fagforståelser og rammebetingelser lever side om side og får betydning for ulike praksiser. Siden reformene på 1990-tallet har læreplanene hatt noen fellestrekk, blant annet at de er forskriftsfestet, noe som blir bestemmende for handlingsrommet i opplæringen for lærere og skoleledere (Karseth et al., 2020, s. 38). Evalueringen av L97 viste blant annet at det var lavt læringstrykk i klasserommet og at det i liten grad ble dokumentert hva elevene lærte (Haug, 2003). Reformen Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) var en styrings- og forvaltningsreform, og en læreplanreform der oppmerksomheten i større grad skulle rettes mot elevenes læringsutbytte (Aasen et al., 2012). I LK20 er sentrale elementer fra LK06 som styrings- og forvaltningsreform bevart, mens overordnet del av læreplanen samt læreplanverkets elementer i sammenheng med læreplanene for fagene er endret (Prøitz et al., 2019). LK20 gir også nye vilkår for skoler og læreres arbeid med lokale læreplaner og undervisning

(Støren, 2022). I denne rapporten vil vi nærme oss LK20 med referanser fra læreplanhistorien for hvert av fagene, med særlig søkelys på L97 og LK06, som forløpere til LK20, og endringer i læreplanene for fagene i LK20. Med denne bakgrunn kan vi få øye på endringer så vel som mulige stabile trekk i fagene over tid.

1.1 Formål og problemstilling

I møte med reformer og nye læreplaner utfordres skolens stabile trekk, det som er opparbeidet som tradisjoner og vante praksiser, med endringsforventninger utfra politikken intensjoner. Samtidig, i møte med elever, lærere og foreldre, forventes gjerne at fagene skal være til å kjenne igjen og forstås som relevante kunnskapsbidrag til livene de lever. Formålet med denne rapporten er å etablere en kunnskapsbase (Cresswell, 2007) som kan gi grunnlag for å vurdere endring og utvikling i de praktiske og estetiske fagene som enkeltfag i skolen og fagområdet samlet.

Problemstilling for rapporten er:

- Hvilke sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20?

Gjennomgangen av læreplaner for de fire praktiske og estetiske fagene vil utgjøre tyngdepunktet i rapporten. Ut fra praksisarkitektur (Kemmis & Heikkinen, 2012; Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022) som teoretisk rammeverk retter denne studien oppmerksomheten mot språk, handling og relasjoner i en tematisk innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) av læreplanene for de fire fagene. Rapporten vil på dette grunnlaget bidra med et kunnskapsgrunnlag om de praktiske og estetiske fagene, og være et utgangspunkt for å undersøke problemstillingene i evalueringen.

1.2 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 gjør vi rede for noen hovedtrekk ved fagområdet i forarbeidet til fagfornyelsen og viser til strukturelle og innholdsmessige forhold, kompetansebegrepet og rammer for undervisningsvurdering og standpunktvurdering i fagene. I kapittel 3 presenterer vi det teoretiske rammeverket for denne delrapporten. I kapittel 4 redegjør vi for metode og datamaterialet. Videre i kapittel 5 redegjør vi for resultater av analyser for hvert av fagene (i alfabetisk rekkefølge). For hvert fag, presenteres først resultatene av den historiske analysen av læreplaner frem til og med Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Deretter presenteres resultatene av analyser av læreplanene for fagene i L97, LK06 og LK20. Hvert delkapittel avsluttes med en diskusjon,

ved å rette oppmerksomheten mot språk, handling og relasjoner, av endringer og stabile trekk mellom læreplanene og med vekt på hva som er nytt i LK20. I kapittel 6 gjør vi en oppsummerende diskusjon.

2 Praktiske og estetiske fag – en innramming

Til sammen utgjør de praktiske og estetiske fagene om lag en fjerdedel av timetallet i LK20. Kroppsøving er det tredje største faget (etter norsk og matematikk), og kunst og håndverk det femte største faget, mens mat og helse og musikk er blant fagene med færrest timer i grunnopplæringen. Det er med andre ord svært forskjellige vilkår for lærere og elever i fagene innenfor rammen av LK20 (Udir, 2023a).

2.1 En vedvarende uorden

Disse fagene er utviklet historisk og kulturelt, i samspill mellom nasjonale særtrekk og internasjonale impulser, de er situasjonsbetingede og fagene er i stadig endring. Som fagområde har de praktiske og estetiske fagene en lang historie. I sin studie av dokumenter i tilknytning til de praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning, viser Borgen et al., (2020a) at mens «praktiske fag» allerede i 1859 omtales i forbindelse med skole, dukker «estetiske fag» først opp i 1957 (Borgen et al., 2020a, s. 12). Ordkombinasjonene «praktisk(e) og estetisk(e)» opptrer første gang i dokumenter angående skole og lærerutdanning i 1924. Likevel er det først i 1964 ordkombinasjonen opptrer sammen med «fag» i flertallsform som betegnelse for flere fag i en faggruppe, i forbindelse med skolefag (Borgen et al., 2020a, s. 12). Videre omtales estetiske fag særlig hyppig på 1990-tallet, og i forbindelse med forarbeidene til LK06 (Borgen et al., 2020a).

Skolefag inngår i spørsmål om makt, historie, posisjoner, legitimering og autonomi på samfunnsnivå, institusjonelt og for den enkelte lærer i møte med elevene. De praktiske og estetiske fagene, og «praktisk» og «estetisk» som utgangspunkt for danning og læring, diskuteres gjerne som en uorden som kan knyttes til det pedagogiske paradoks, og som innebærer oppdragelse til frihet - gjennom fagene (Lindberg, 1991; Løvlie, 2015). «Praktisk» innenfor de praktiske og estetiske fagene kan både referere til noe som oppfattes som underordnet (den teoretiske) kunnskapen, og til at det refererer til noe grunnleggende i forhold til kunnskap. «Estetisk» innenfor de praktiske og estetiske fagene kan referere til noe som erfares gjennom kunsten, men også som noe som inngår i alle erfaringer, også praktiske erfaringer (Borgen et al., 2020a, s. 7-8).

De praktiske og estetiske fagene er med andre ord under stadig diskusjon i politikktutforming og samfunnsmessig, så vel som innad i og mellom fagene. Det praktiske og estetiske er ikke klarlagt en gang for alle, og dette åpner for mange forståelser, ulike forventninger til fagene og ulike praksiser i skolesammenheng (Borgen et al., 2020a; Hetland & Winner, 2004;

Thorgersen & Alerby, 2005). En innfallsvinkel til de praktiske og estetiske fagene i skolen, er den språkteoretiske tradisjonen, og Borgen et al., (2020a, s. 8-9) viser til Erling Lars Dale sine bidrag i denne sammenhengen. Dale har kritisert både den «tradisjonelle kunnskapsskolen og den reformpedagogiske, naturalistiske og ekspressive motreaksjonen i det 20. århundret» (Dale, 1990, s. 123) og skillet mellom fag som egner seg for utvikling av tenking i begreper, og andre fag som ikke gjør det (Dale, 2010, s. 115). I en videreføring av denne kritikken argumenterer Dale for at å skille mellom teoretiske fag, og det kognitive på den ene side og «praktisk-estetiske fag» på den andre er uholdbart (Dale, 2008, s. 199). I en analyse av LK06 og kompetansebegrepet diskuterer Dale (2008) skolefaglig læring, og tenkemåten at «kunnskap» i hovedsak er teori om noe, og at «ferdighet» i hovedsak er praktisk utøvelse (s. 88). Med eksempler fra skolefagene gjennomgår Dale (2008) betydningen av språk og handling for læring i den første innlæringen av et fag (s. 90). I fageksempler fra matematikk og mat og helse viser Dale til hvordan ord, symboler og setninger «veves sammen med elevenes handlinger» (s. 91). Fagordene og språket i fagene er sosiale produkt og oppstår ved deltagelse i sosiale erfarings- og handlingsprosesser (s. 94). Dale (2008) viser til at det er viktig for elevenes læring at de får løse praktiske oppgaver der de har bruk for språket i kombinasjon med handling. På samme måte kommer det estetiske til uttrykk i alle fag i måten deres kunnskaper uttrykkes på, og som språkliggjøring på måter som særlig kan forekomme i de praktisk-estetiske fagene (s. 198-202). I gjennomgangen av læreplanene for fag i LK06 hevder Dale (2008) at faget mat og helse gir en innfallsvinkel til estetisk oppdragelse som er verd å ta vare på. I mat og helse møter elevene forhold som mat, smak og kultur, helse og livsstil, og faget legger slik til rette for refleksjon om og erfaringer med praktiske sider ved estetisk kunnskap (s. 203). Dale (2008) argumenterer for bruk av bindestrek i fagbetegnelsen «praktisk-estetiske fag» ut fra slik en forståelse av de praktiske og estetiske fagene. Når det gjelder skolefaglig innhold og arbeidsmåter står disse fagene tradisjonelt i en spenning mellom vektlegging på kunnskapens subjektive sider, som innebærer at eleven og elevens estetiske erfaringer er i sentrum, og vektlegging på kunnskapens objektive sider, det faginnholdet som formidles til elevene og som er begrunnet innenfor kulturelle rammer (Lindgren & Eriksson, 2013; Rahbek Schou, 2005).

Historien om de praktiske og estetiske fagene viser hvordan språket og begreper som «praktisk» og «estetisk» brukes retorisk for å samle så vel som å skille fra hverandre fag i fagområdet, og i diskusjoner om hvorvidt enkeltfagene kan sies å være et praktisk estetisk fag, eventuelt om enkeltfagene er enten «praktiske» eller «estetiske», eller praktisk og estetisk (Borgen et al., 2020a). Dette er stadig pågående diskusjoner som gjelder oppfatninger om fagenes egenart og begrunnelser, så vel som utdanningspolitiske målsettinger for opplæringen, og som vi har valgt å ikke gå nærmere inn på her. Videre vil vi likevel vise til forarbeidet til fagfornyelsen, og hvordan en vedvarende uorden også gjenspeiles i politikkkutformingene for disse fagene i forbindelse med LK20, som en inngang til denne evalueringen.

2.2 De praktiske og estetiske fagene i forarbeidet til LK20

I forarbeidet til fagfornyelsen i LK20 har det vært flere forslag som går ut på å endre de praktiske og estetiske fagene og fagenes posisjon og funksjon i skolen. Vi vil her gå nærmere inn på hvordan disse fire fagene blir omtalt og diskutert i denne sammenheng.

Det ble formulert nye forventninger til de praktiske og estetiske fagene som fagområde, og en tydeligere posisjon for de fire fagene i forarbeidet i fagfornyelsen i LK20 (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Det har imidlertid vært diskusjon rundt hvilke fag som regnes som praktiske og estetiske fag. I NOU 2014:7 omtales de praktiske og estetiske fagene som tradisjonsrike fag i opplæringen, og som fag som har hatt en allmenndannende funksjon «som skulle bidra til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen» (s. 86). Selv om trivsels- og ferdighetsdimensjonene ved fagene poengteres, påpekes også at den samlede tematiske bredden i disse fagene er blitt større, og stiller krav til praktisk utførelse og teoretisk kunnskap og refleksjon i høyere grad enn tidligere (s. 86). I gjennomgangen i NOU 2014:7 av tidligere læreplaner for fagene omtales kunst og håndverk, mat og helse og musikk som *praktiske estetiske fag* (vår utheving), mens kroppsøving omtales som et fag med tyngde i idrett, fysisk aktivitet og helse, utenfor de praktiske estetiske fagene.

I NOU 2015:8 omtales fagområdene og ikke enkeltfagene som utgangspunkt for læreplanendringer i fagfornyelsen. Hvert fagområde må klargjøre sitt bidrag til dybdelæring, kompetanseområder og bidrag til å endre skolens måte å nærme seg innholdet i fagene på, og fagutviklingen skal foregå fra fagområdene og inn i fagene (s. 56). Her inngår kroppsøving i fagområdet *de praktiske og estetiske fagene* (vår utheving), sammen med kunst og håndverk, mat og helse og musikk.

I NOU 2015:8 fremheves det at de praktiske og estetiske fagene bidrar til å utvikle «(...) en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar» (s. 25). Fagene omtales som viktige bidrag til at elevene kan lære hvordan de tar vare på sitt eget liv, blant annet med tanke på fysisk og psykisk helse, livsstil, økonomi og forbruk. I denne sammenhengen omtales de praktiske og estetiske fagene som å kunne bidra til å utvikle elevenes livsferdigheter og hverdagskompetanse og evne til å ta gode beslutninger og gjøre etiske avveininger (s. 25).

Samtidig formuleres det forventninger om endring for disse fagene. Ifølge NOU 2015:8 har de praktiske og estetiske fagene hatt et for ambisiøst omfang i LK06, og det blir pekt på

behovet for en større og grundig faglig diskusjon og fagutvikling på dette området i skolen. Utvalget har en klar anbefaling til fagområdet, om at det bør legges opp til en større og grundig faglig diskusjon av hvilken plass og funksjon fagområdet skal ha i fremtidens skole: «Diskusjonen bør ta for seg spørsmål som fagstruktur, formål og innhold. Målet med fagutviklingen må være styrkede praktiske og estetiske fag i grunnopplæringen som er relevante i et perspektiv på 20–30 år» (s. 53). Det vil også etter utvalgets mening være hensiktsmessig at fagenes grenseoppganger til andre fag vurderes, i tillegg til at fagenes ansvar for flerfaglige temaer avklares (s. 70). Videre blir det vist til at fagområdet praktiske og estetiske fag har behov for å redusere og forenkle, fokusere og tydeliggjøre fagenes bidrag, for å møte samfunnsutfordringer og styrke sammenhengen i læreplanverket (s. 53).

I Meld. St. 28 (2015-2016) etterspørres en styrket bevissthet om fagene i fagområdet praktiske og estetiske fag. De praktiske sidene ved fagene vektlegges i meldingen og her blir det vist til at «dette er fag hvor formålet alltid har hatt en særlig praktisk karakter», og noe som kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag (s. 48). I meldingen blir *praktisk arbeid* (vår utheving) omtalt som å arbeide med ulike materialer, tradisjonelle og nye teknikker og å lære bruk av verktøy. Forståelsen av at dette er fag og et fagområde av særlig praktisk karakter, kan ses i forslaget i meldingen om at kunst og håndverk deles i to fag på ungdomstrinnet, ett håndverksfag og ett kunsthåndverk (s. 49). Det kan også ses i at mat og helse og kunst og håndverk assosieres med «fag med praktisk nytte i arbeid, hjem og fritid» (s. 48). Når det gjelder kroppsøving og musikk bygger Meld. St. 28 (2015-2016) på forståelser i tidligere læreplaner.

Parallelt med arbeidet med fagfornyelsen og utviklingen av læreplanene har det kommet utredninger om estetiske læreprosesser og femårige lærerutdanninger for de praktiske og estetiske fagene (By et al., 2018) og Strategi for praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019). I strategidokumentet diskuteres hvordan mer praktiske elementer kan inngå i femårig lærerutdanning, barnehage og skole. Det er også forventninger om at fagene skal bidra til en mer inkluderende opplæring, og omtaler av hva dette kan innebære.

Når det gjelder samisk læreplan i de praktiske og estetiske fagene vises det i Meld. St. 28 (2015-2016) til at fagene KRLE, naturfag, samfunnsfag, musikk og mat og helse har parallelle likeverdige læreplaner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 samisk (LK06S) (Udir, u.å.b) tilpasset samiske skole, mens læreplanene for matematikk, engelsk og kroppsøving er identiske med læreplanene i LK06. Videre er det i LK06S læreplan i samisk håndverk, duodji, i stedet for i kunst og håndverk (Udir, 2006e). Dette er videreført i LK20 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 samisk (LK20S) (Udir, u.å.c, 2019e).

Som en oppsummering kan vi på denne bakgrunnen vise til en viss avgrensning og tydeliggjøring for fagene i fagfornyelsen. I forarbeidet til LK20 registrerer vi for det første en

usikkerhet om omfanget av fagene, det vil si hvilke fag som regnes som del av faggruppen, men også, for det andre, at det i løpet av prosessen blir avklart hvilke fag dette er. Fagene får en tydeligere innramming underveis gjennom de ulike dokumentene, og intensjoner om styrking av fagene gjennom politikktutforming og praksis blir etter hvert tydeligere uttalt. For det tredje er det formulert store forhåpninger til fagenes bidrag til opplæringen i kraft av å være og å tilby noe annet enn andre skolefag. Dette andre knyttes til omtale av at fagene har praktisk karakter og representerer noe hverdagslig og nødvendig, men også noe annet enn teori. Fagområdet utfordres samtidig på å bli tydeligere og til å bidra inn i tverrfaglighet, og med ansvarlighet for helheten i opplæringen.

2.3 LK20 og læreplanene for fagene - struktur- og innholdselementer

I dette delkapitlet ser vi nærmere på noen struktur- og innholdselementer som inngår i læreplanene L97, LK06 og LK20, som ledd i å etablere et kunnskapsgrunnlag for videre å undersøke endringer i praksisene i fagene innenfor rammen av LK20. For mer inngående analyser og diskusjoner av LK20 som utdanningspolitisk initiativ og hvordan læreplanverket representerer en fornyelse av LK06 og tidligere læreplaner, henviser vi til delrapporter og sluttrapporter i EVA 2020 ved UiO (se for eksempel Karseth et al., 2020, 2022; Ottesen et al., 2021) og andre evalueringsprosjekter som inngår i Udir (u.å.d) sin evaluering av fagfornyelsen.

2.3.1 Struktur

Læreplanen utgjør som nevnt rammevilkårene for skolens praksis og legitimerer skolens samfunnsmandat, mål, innhold og virksomhet (Sivesind, 2019, s. 92). Når vi her ser på læreplanene for hvert av de praktiske og estetiske fagene i LK20 i perspektiv av L97 og LK06, har dette sammenheng med hvordan reformene på 1990-tallet innebar at en sterkere globalisering med særlig innflytelse fra internasjonale organisasjoner som OECD ble retningsgivende i utdanningspolitikken (Ydesen et al., 2019). Reform 94 (R94) (Udir, 2011) og L97 var preget av turbulente politiske prosesser i kjølvannet av OECD-rapporten om norsk skole, som kom i 1988 (Haug, 2003; OECD, 1988). Evalueringen av L97 bidro til oppmerksomhet mot uklare grenser mellom lokal og nasjonal (sentral) styring, hva som kunne bestemmes lokalt og uklare styringsstrukturer for skolen. Det ble påpekt at det var et lavt læringstrykk i klasserommet og at det i liten grad ble dokumentert hva elevene lærte (Karseth et al., 2013). De utdanningspolitiske ambisjonene med reformen LK06 var ifølge Aasen et al. (2012) å endre grunnopplæringen som system, og er en nasjonal utdanningsreform som både omfatter styring, struktur og innhold (s. 41). Vektleggingen på lokalt handlingsrom ga skoleeier muligheter til å ta et sterkere grep om skoleeierrollen og styring av skolene (s. 210). Evalueringen av LK06 viser hvordan reformen i møte med ulike

nivåer og praksiser på denne måten ga stabiliserende rammebetingelser, men at LK06 samtidig justeres og omformes fra vekt på lokal til mer nasjonal styring, det vil si at selv om reformen er fastsatt som system, er den også dynamisk (Karseth et al., 2013, s. 46). En studie av skoleeieres praksiser innenfor LK06 viser at det var stor variasjon i hvordan dette handlingsrommet ble brukt (Borgen, 2022). Fagfornyelsen LK20 omtales altså som en fornyelse av LK06 og vi retter her videre oppmerksomheten mot hvordan fornyelsen fremtrer for de praktiske og estetiske fagene.

L97 omtales som å representere en innholdsorientert læreplanmodell som beskriver hva de ulike fagene skal inneholde (tema og aktiviteter), og er en modell som har lange tradisjoner i norsk grunnskole (Sivesind et al., 2003). Med innføringen av LK06 får vi en overgang til kompetanseorientert læreplanmodell, som er kriteriebasert og målorientert, der målformuleringene i planen (kompetansemålene) beskriver elevenes sluttkompetanse. Dette omtales som en overgang fra kunnskapsmål til kompetansemål. Der fokus i tidligere læreplaner ofte har vært å «kunne om noe», er fokus i LK06 å «kunne gjøre noe» (Andreassen, 2016, s. 238). Vendingen fra innhold og undervisning til kompetanse og læring er del av internasjonale utdanningspolitiske trender for eksempel representert ved initiativene fra OECD (Ydesen et al., 2019). I LK06 innføres også de fem grunnleggende ferdighetene, noe som fremhever noen utvalgte kompetanser som særlig viktige for barns læring i skolen. En annen sentral endring med overgangen til kompetansebaserte læreplanmodeller er at den enkelte lærer og den enkelte skole får større frihet til å realisere fagplanen ved å utarbeide lokale læreplaner (Andreassen, 2016; Støren, 2022).

I læreplaner vil det likevel gjerne være elementer av både innholdsorienterte- og kompetanseorienterte modeller (Andreassen, 2016; Bratland & El Ghami, 2022; Sivesind et al., 2003). I L97 er det ikke konkrete kriterier eller standarder for elevvurdering, samtidig som det forutsettes at læreren skal konkretisere målene og hovedmomentene i fagene slik at elevens læringsresultater kan vurderes ut fra pedagogisk skjønn (Sivesind et al., 2003, s. 49). Flere av disse elementene videreføres i LK06, samtidig som det var politiske intensjoner om å innføre en kompetanseorientert modell (Aasen et al., 2012). LK20 fremstår som en blandet læreplanmodell, med elementer fra innholdsorienterte modeller slik vi kjenner til fra tidligere læreplaner før LK06 og videreføring av kompetanseorienteringen med kompetansemål i skolefagene uttrykt som læringsutbyttebeskrivelser slik som i LK06 (Bratland & El Ghami, 2022; Karseth et al., 2020). Et sentralt trekk ved LK20 er en politisk intensjon om tydeligere innholdsorientering og «bedre sammenheng» i læreplanverket (Karseth et al., 2022, s. 21). Sentrale elementer når det gjelder styring, struktur og innhold fra LK06 står fast, men er noe revidert i henhold til ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven, mens kompetansebegrepet er noe endret og læreplanene for

fagene har gjennomgått større revisjoner når det gjelder struktur og innhold (Karseth et al., 2022).³

Strukturen med en fyldig tekst som binder sammen omtalen av formålet med opplæringen i en formålsparagraf og læreplanene for fag har tradisjoner tilbake til Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) og M87 (Karseth et al., 2020, s. 59). Dette er en struktur som er videreført med Generell del (L93) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) i forbindelse med R94 og L97 og senere videreført i LK06. Med LK06 ble ulike komponenter bragt sammen ved hjelp av broer. LK06 har bestått av fire komponenter: Generell del, Prinsipper for opplæringen, læreplaner i fag og fag- og timefordelingen. I forbindelse med LK20 er denne strukturen endret. Ny overordnet del ble fastsatt av regjeringen 1. september 2017 og gjort gjeldende sammen med innføringen av nye læreplaner for fag fra og med høsten 2020. En endring i LK20 er dermed at ny overordnet del erstatter både Generell del og Prinsipper for opplæringen i L97 og LK06. Læreplanverket LK20 består nå av tre komponenter; ny overordnet del, nye læreplaner i fag, og fag- og timefordelingen. Fag- og timefordelingen i LK06 står fast i LK20. Den overordnede strukturen for læreplan for fag er at faget beskrives i tekster om faget, fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Videre, kompetansemål for 2., 4., 7., og 10. trinn, med tekster om underveisvurdering og standpunktvurdering.

2.3.2 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet har vært sentralt i læreplanene, og rammer inn det som skal foregå i skolefagene og ligge til grunn for elevvurderingen. Ifølge Sivesind et al. (2003, s. 50) kan kompetanse i L97 beskrives som noe en kan utføre/mestre/ha kunnskap om/bidra til/forholde seg til alene eller sammen med andre, og der beskrivelsen setter eleven/lærlingen i sentrum for opplæringens mål. Hovedmomentene beskriver innholdet i opplæringen og presiserer målene mer detaljert.

Med LK06 fulgte en kompetansedefinisjon rettet mot kompetansemålene, der kompetanse beskrives som: «(E)vnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.» (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 31). Videre kommer kompetanse i forhold til skolens bredere samfunnsmandat til uttrykk i generell del,

³ I denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene blir skoleeiere og skoleledere fulgt opp i delprosjekt 3, og nærmere belyst i delrapport 2.

prinsipper for opplæringen, fagenes formålsbeskrivelser og beskrivelser av hovedområder og grunnleggende ferdigheter.

Kompetansedefinisjonen i LK20 er endret fra LK06 og beskrives som: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). En viktig endring er at vektleggingen av «komplekse utfordringer» i kompetansedefinisjonen fra LK06 er tatt ut. I stedet omfatter kompetansen å løse oppgaver i «kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Det er også en ny vektlegging på at kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Kompetansebegrepene er tett koblet til læreplanmodell. I forbindelse med nye læreplaner for fag i LK20 ble det utarbeidet «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S», med en verbliste på 20 verb som alle fagene skal anvende (Kunnskapsdepartementet, 2018). For læreplangruppene for fagene var dette et forpliktende dokument i arbeidet med læreplanene. Her beskrives struktur- og innholdselementer i fagfornyelsen. Dokumentet gir føringer for hvordan læreplanen sammenkobler sentrale, overordnede verdier og intensjoner, men også for konkrete språklige innholdselementer og beskrivelser av praksiser, for eksempel i sammenheng med vurdering.

Som erstatning for en tekst om formål, eventuelt hovedområder i faget slik som i LK06, har læreplanene i LK20 fått teksten Om faget, som omhandler fagets relevans og sentrale verdier. Kompetansemålene gir informasjon om hva eleven skal kunne, og definisjonen av kompetanse legger føringer for hvordan kompetansemålene skal utformes (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). I retningslinjene for læreplangruppene omtales åtte prinsipper for utformingen av kompetansemål. Kompetansemålene skal åpne opp for sammenhenger mellom fag, og utformes i lys av verdiene og prinsippene i overordnet del, og teksten om faget. Kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter (verb) skal inngå i kompetansemål. I tillegg skal grunnleggende ferdigheter innlemmes på premissene til det enkelte fag (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Det kommer frem at i den konkrete opplæringen kan deler av kompetansemål oppøves hver for seg, samtidig som de ikke skal deles opp på en slik måte at helheten blir borte. Kompetansemålene uttrykker en faglig progresjon gjennom opplæringsløpet. Progresjon kan uttrykkes på ulike måter, for eksempel gjennom verb i kompetansemålene. Ifølge retningslinjene kan progresjon uttrykkes ved å gå fra enkle verb; beskrive, til mer krevende verb; diskutere, og gjennom konteksten verbene står i, det vil si hvilke kompetansemål på hvilke trinn, og ved at kompetansemål på lavere årstrinn tar utgangspunkt i det nære, kjente og konkrete, og rettes mot det mer fjerntliggende, ukjente og abstrakte på høyere trinn. Progresjon kan også komme til uttrykk gjennom adjektiv og adverb for å beskrive økende krav til kvaliteten på det elevene skal kunne (s. 8).

Gjennom kompetansemålene skal forståelse, refleksjon og kritisk tenking også synliggjøres, og metoder, arbeidsmåter og tenkemåter eleven trenger for å vise kompetanse skal inngå. Videre skal kompetansemålene gi rom for lokalt handlingsrom og tilpasninger, og tilpasses utviklingen av god vurderingspraksis (s. 11).

Med innføringen av LK20 skal tverrfaglig tenkning og sammenheng mellom fagene styrkes gjennom innføringen av tre tverrfaglige tema som er omtalt i Overordnet del; Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring. LK20 forsøker også å styrke og tydeliggjøre sammenhenger mellom læreplanens overordnede del og det enkelte fags læreplan med tekster Om faget, fagets kjerneelementer, og grunnleggende ferdigheter.

2.3.3 Vurdering

De praktiske og estetiske fagene har tradisjonelt hatt standpunkt karakter som sluttvurdering, og det har særlig betydning for de praktiske og estetiske fagene hvordan forholdet mellom underveisvurdering og standpunkt karakter som sluttvurdering omtales i LK20, i forskrifter og rundskriv, og i støttemateriell og veiledninger. Det er nytt i LK20 at læreplanene for fagene har tekster om standpunkt- og underveisvurdering som bygger på føringene om vurdering i Forskrift til opplæringsloven.⁴

Ifølge Forskrift til opplæringslova (2021) (§ 3-14) har sluttvurdering som formål å gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene i læreplanen i fag, og kompetansen skal forstås i lys av teksten Om faget i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2021, § 3-3). Fra forskriften, § 3-15, vil vi trekke frem at faglærer har ansvar for å sette standpunkt karakter. Eleven skal være kjent med hva som blir vektlagt ved karaktersetting, og ha muligheter til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter i løpet av opplæringen. Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutning av opplæringen. I forskriften presiseres at elevens forutsetninger, fravær, orden og oppførsel ikke skal inngå i vurderingen. Innsats skal bare være en del av vurderingen i fag hvor det står spesifikt i læreplanen. Blant de praktiske og estetiske fagene har kroppsøving en spesifisering av at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering.

I tilknytning til kompetansemålene er det tekster om underveisvurdering for hvert av fagene for hvert trinn. Her kommuniseres beskrivelser på hva som kjennetegner elevens kompetanse på de ulike trinnene. Underveisvurderingene skal foregå gjennom dialogiske relasjoner mellom lærer og elev, hvor elevene skal få sette ord på egen kompetanse og

⁴ Lærerne skal fastsette standpunkt karakterer ut fra Forskrift til opplæringsloven kapittel 3, forskrift til friskoleloven kapittel 3 og Rundskriv om individuell vurdering (Udir-2-2020).

læreren gir veiledning om videre læring. Elevmedvirkning og tilpasset opplæring skal kommuniseres som del av undervisvurderingen. Gjennom den løpende undervisvurderingen skal elevene vise kompetanse og progresjon i faget, og dette er en del av vurderingsgrunnlaget læreren har, ifølge Udir (2022). Læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse utfra kompetansemålene i læreplanen i faget (Udir, 2021, 2022).

Tekstene om vurdering på 10. trinn gir også beskrivelse av standpunktvurdering. Dette skal gi støtte til standpunktvurderingen samtidig som det er en del av læreplanen og har forskriftstatus på linje med hele læreplanen. Disse tekstene viser til forskriftstekstene om standpunktvurdering, og også til sentrale verb i hvert av fagene, i en tekst som kan tolkes som en syntetisering av kompetanse basert på kjerneelementene. Det er også utviklet veiledende kjennetegn på måloppnåelse i alle fag på ungdomstrinn (og fellesfag i videregående opplæring) som støttemateriell til lærerne i deres arbeid med standpunktvurdering (Udir, 2021).

Støttematerialet er ikke en formell del av læreplanene. Beskrivelsene i støttematerialet for kjennetegnene for måloppnåelse tar utgangspunkt i kompetansen slik den er beskrevet i læreplanen i faget, og beskriver hvordan samlet kompetanse kan se ut på tre karakternivå (karakteren 2, 4 og 6). Ifølge Udir (2021) er kjennetegnene utformet på et overordnet nivå, og skal gi utgangspunkt for videre diskusjon og konkretisering av de ulike karakternivåene i lærerkollegiet. Dette er i tråd med intensjonene i læreplanene i LK20 om profesjonelt faglig skjønn og lokalt handlingsrom i et profesjonsfellesskap (Udir, 2021). Det er opp til den enkelte skoleleder og skoleeier å legge til rette for prosesser og arenaer for kvalitetssikring av standpunktvurdering, noe som åpner for ulike forståelser og løsninger lokalt. Standpunktvurdering som ordning for sluttvurdering er den mest sentrale vurderingsformen i den 10-årige grunnskolen, og rettferdig vurdering er sentralt for elevene. I en problembeskrivelse angående standpunktvurdering viser Udir (2023a) til at det er lite kunnskap om kvaliteten i vurdering der standpunktvurdering inngår, og de viser her til at evaluering av fagfornyelsen blant annet kan bidra til kunnskap på dette området (s. 32).

Denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene vil være et bidrag i denne sammenhengen. Endringene i læreplanverket LK20 er som nevnt fulgt opp med standardiserte digitale visninger, i tillegg til støttemateriell fra Udir sin side. I denne delrapporten går vi ikke nærmere inn på disse ressursene, for nærmere analyser av digitale ressurser og materiell, se Karseth et al. (2022).

2.4 De fire fagene i LK20

Strukturen i læreplanene for fagene i LK20 på 1.-10. trinn kommer frem av Tabell 1 under. Fagene er dimensjonert forskjellig når det gjelder antall kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema. De fire fagene har tre eller fire kjerneelementer. Kunst og håndverk, mat og helse og musikk har likeverdige samiske læreplaner (Udir, 2020a, b, c,) mens kroppsøving har en felles læreplan for LK20 og LK20S. Kroppsøving er det eneste fag som er gjennomgående for alle elever fra 1.-13. trinn. Kroppsøving har 701 timer, kunst og håndverk har 623 timer på 1.-10. trinn. Når det gjelder antall kompetansemål, har kroppsøving og kunst og håndverk henholdsvis 44 og 41 kompetansemål. Mat og helse, som har færrest timer (197 timer) i opplæringen av disse fagene, har 27 kompetansemål, mens musikk har 28 kompetansemål, og nesten dobbelt så mange timer (368 timer) i opplæringen.

LK20 - Læreplanstruktur for praktiske og estetiske fag							
Læreplanstruktur	Kroppsøving (felles læreplan norsk og samisk)	Kunst og Håndverk	Læreplan i duodji (KHV02-02)	Mat og Helse	Læreplan i mat og helse, samisk (MHE02-02)	Musikk	Læreplan i musikk, samisk (MUS02-02)
Om faget, fagrelevans og sentrale verdier Kjerneelementer Tverrfaglige tema Grunnleggende ferdigheter	Kjerneelementer (3) Tverrfaglige tema (3)	Kjerneelementer (4) Tverrfaglige tema (3)		Kjerneelementer (3) Tverrfaglige tema (2)		Kjerneelementer (4) Tverrfaglige tema (2)	
Kompetansemål (trinn og antall)	2. trinn (10) 4. trinn (10) 7. trinn (11) 10. trinn (13)	2. trinn (9) 4. trinn (10) 7. trinn (12) 10. trinn (10)	2. trinn (7) 4. trinn (9) 7. trinn (12) 10. trinn (11)	4. trinn (9) 7. trinn (10) 10. trinn (8)	4. trinn (9) 7. trinn (11) 10. trinn (10)	2. trinn (4) 4. trinn (5) 7. trinn (9) 10. trinn (10)	2. trinn (4) 4. trinn (5) 7. trinn (9) 10. trinn (10)
SUM	=44	=41	=39	=27	=30	=28	=28
Vurderingsordning	Standpunkt						
Timetall	1.- 7. trinn: 478 t. 8.- 10. trinn: 223t.	1.- 7. trinn: 477 t. 8.- 10. trinn: 146 t.		1.- 7. trinn: 114 t. 8.- 10. trinn: 83 t.		1.- 7. trinn: 285 t. 8.- 10. trinn: 83 t.	
Fag- og timefordeling	701 timer	623 timer		197 timer		368 timer	

Tabell 1 Læreplanstruktur for praktiske og estetiske fag i LK20

Videre i denne studien undersøker vi hvilke sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene som er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20. Dette for å etablere kunnskapsbase for denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene i LK20, og bidra med kunnskap om bevegelser i læreplanspråket fra L97 til LK20. I forarbeidene til fagfornyelsen er det forventninger om at de praktiske og estetiske fagene skal bidra med praktiske arbeidsformer i opplæringen, i sammenheng med andre fag og som bidrag til tverrfaglighet. Denne delrapporten gir et kunnskapsgrunnlag om hvordan forventningene til fagene kan utspille seg på bestemte måter ut fra tidligere læreplaner og reformintensjoner, forskrifter og retningslinjer, tidligere evalueringer og forskning.

3 Teoretisk rammeverk

I evalueringen tar vi utgangspunkt i en forståelse av læreplan som sosial praksis (Priestley et al., 2021). Gjennom sitt arbeid med konseptuell læreplanteori bidro Goodlad (1979a, b) med en forståelse av sammenhengene mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte som en økologisk helhet, som også omfatter pedagogisk ansvarlighet med hensyn til mål for opplæringen. Et konseptuelt system fungerer som en bro mellom generell teori og spesifikke praksiser, og verdien av systemet avhenger av hvordan dette møtet håndteres i studier der dette konseptuelle systemet anvendes (Goodlad & Richter, 1966, s. 2). I denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen blir teorien om praksisarkitekturer anvendt som en konseptuell teori. I teorien om praksisarkitektur er praksisen analyseenheten (Kemmis et al., 2014; Aspfors et al., 2021), der praksiser defineres som:

A form of human action in history, in which particular activities (doings) are comprehensible in terms of particular ideas and talk (sayings), and when the people involved are distributed in particular kind of relationships (relatings), and when this combination of sayings, doings and relatings 'hang together' in a project of the practise (Kemmis et al. 2012, s. 36).

Praksiser henger sammen på karakteristiske måter gjennom språket, handlingene og relasjonene. I utdanningssammenhenger er det en rekke praksiser som henger sammen og som gjenkjennes og omtales som skole. Praksiser som består av kultur-diskursive, material-økonomiske og sosio-politiske arrangementer. Arrangementene dannes av praksislandskap og praksistradisjoner innenfor ulike praksiser, og utgjør praksisers arkitekturer.

Skolens ulike store og små praksiser er sammenvevd med praksisenes arkitektur (praksislandskapet og praksistradisjoner) i intersubjektive rom. Språket, handlingene, relasjonene i skolens praksiser fremmes, hemmes eller konserveres i det intersubjektive rommet av kultur-diskursive-, material-økonomiske-, og sosio-politiske arrangementer. Denne dialektikken, gjensidigheten, er «hjertet» i denne konseptuelle teorien (Kemmis, 2022, s. 95), der språk, handlinger og relasjoner er «bundled together» (Kemmis, 2022, s. 96), men kan skilles fra hverandre som analytisk forskjellige for å muliggjøre å analysere praksiser. Blant annet danner styringsdokumenter et praksislandskap som har til hensikt å fremme skolens praksiser. Dokumentene endrer de kultur-diskursive arrangementer, og på den måten endres også de material-økonomiske og sosio-politiske arrangementene, ettersom alle de tre arrangementene alltid er til stede i praksisene. I denne studien av læreplaner i de praktiske og estetiske fagene anvendes teorien for å synliggjøre hvordan språk, handlinger og relasjoner inngår i nye praksisarkitekturer ettersom det er å forvente at med LK20 endres arrangementene som er sammenvevd med praksisene. Med LK20 og nye læreplaner for

fagene følger det med forventninger om nytt språk gjennom ny læreplanstruktur, og ny overordnet del, og for eksempel verbliste med definisjoner, og som også innebærer forventninger om nye handlinger og relasjoner i fagenes praksiser.

Ifølge teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) utgjør utdanningskomplekset fem hovedområder; Elevenes læring, lærernes undervisning, lærernes profesjonsutvikling/kompetanseutvikling, ledelse (på ulike nivåer) og forskning. Disse fem hovedområdene danner «the educational complex». De ulike hovedområdene innebærer en rekke ulike praksiser og foregår i en sammenheng, på et sted, og i gjensidig påvirkning. Praksisene er altså levende, relasjonelle og dynamiske, og omtales som «ecology of practice» (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022). Metaforen praksisøkologi innebærer å forstå praksisene som et mangfold av mindre praksiser innad i hvert hovedområde, samtidig som man forstår at praksisene relaterer seg til andre økologiske praksiser innenfor hvert av hovedområdene og på tvers av hovedområdene. Dette komplekset danner et rammeverk for å utforske noen av de mulige gjensidige avhengighetene til praksiser i utdanningsmiljøer – enten de danner praksisøkosystemer eller ikke (Kemmis, 2022, s. 124).

Ulike praksiser kan bli sammenkoblet og gjensidig avhengige, men det er et empirisk spørsmål om slike sammenkoblinger oppstår og hva de skaper. I denne studien anvendes praksisarkitekturteorien i gjennomgangen av tidligere læreplaner og i møte med LK20. Vi har brukt disse perspektivene for å undersøke læreplaner for fagene som styringsdokumenter historisk, og i L97, LK06 og LK20. På denne måten er målet å synliggjøre noen sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene som er stabile eller endret i LK20.

4 Metode og datamateriale

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de metodiske overveielser og designet for delprosjektet. De praktiske og estetiske fagene har en lang historie i norsk skole. Det har likevel vært lite forskningsmessig oppmerksomhet om de praktiske og estetiske fagene, og varierende volum av empirisk forskning i og om praksiser i opplæringen i de ulike fagene (Borgen & Hjordemaal, 2017). I enkeltfagene har det vært gjort studier av historiske linjer og fagtradisjoner, men de praktiske og estetiske fagene som fagområde er det få studier som befatter seg med. På bakgrunn av at kunnskapsgrunnlaget for å evaluere endring i fagene i LK20 er spredt og variert, har vi i denne evalueringen valgt å gjøre en kvalitativ baselinestudie basert på historisk gjennomgang av læreplaner, for å supplere med et kunnskapsgrunnlag som er relevant for prosjektet som gjennomføres (Freudenthal & Narrowe, 1993). Vi har valgt et eksplorerende design (Hellevik, 1994, s.77) som innebærer kollektive drøftelser, for å nærme oss enkeltfagene og fagområdet historisk og spesielt i L97, LK06 og LK20.

Datainnsamling og analyser har foregått i første del av evalueringsperioden og analysene vil bidra inn i de øvrige delprosjektene i evalueringen, samt i delrapporter, sluttrapport og annen publisering og formidling. Utvalget er følgende læreplaner⁵ for de fire fagene, fra fagene kom inn i skolen og frem til og med LK20, tilgjengelig via Nasjonalbibliotekets database og via Udir.no:

- Lov om Allmueskolen (1848)
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne (1889)
- Lov om Folkeskolen paa Landet (1889)
- Normalplan for landsfolkeskolen (1922)
- Normalplan for byfolkeskolen (1925)
- Normalplan for byfolkeskolen (1939)
- Normalplan for landsfolkeskolen (1939)
- Normalplanen for byfolkeskolen (1948)
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960)
- Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)
- Mønsterplan 1987 (M87)
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L97)
- Kunnskapsløftet 2006 (LK06)
- Fagfornyelsen 2020 (LK20)

Inspirert av Hsieh og Shannon (2005), har vi først gjort en konvensjonell innholdsanalyse av læreplanene fra 1848 og frem til og med M87, for å få en rikere forståelse av fagene som historiske fenomener. Videre har vi gjort en tematisk summativ innholdsanalyse av læreplanverkene L97, LK06 og LK20 for enkeltfagene i grunnskolen. En summativ innholdsanalyse involverer telling og sammenligninger, vanligvis av nøkkelord eller innhold,

⁵ Se referanser for læreplanene i Vedlegg 1.

etterfulgt av tolkningen av den underliggende konteksten. Basert på denne summative analysen og ut fra praksisarkitekturteoriens begreper om språk (sayings), handlinger (doings) og relasjoner (relatings) har vi gjort en teoribasert innholdsanalyse av de tre læreplanene for å identifisere endringer mellom læreplanene som kan ha betydning for videre analyser i evalueringen. Med bakgrunn i at disse tre læreplanverkene er strukturert på bestemte måter og består av ulike elementer, har vi lagt vekt på å få fram egenarten ved hver av fagene og endringene i hvert av fagene mellom de tre læreplanene.

5 Fagområdet og enkeltfagene

I dette kapitlet vil vi først gi en kort historisk oversikt over fagområdet de praktiske og estetiske fagene i opplæringen. Deretter presenterer vi analyser av hvert av de fire fagene; kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Hvert delkapittel har først en kort læreplanhistorisk analyse og deretter en mer utdypende analyse av L97, LK06 og LK20 og hvert delkapittel avsluttes med diskusjon om endringer og stabile trekk mellom læreplanene, ut fra praksisarkitekturens begreper om språk, handling og relasjoner (Kemmis, 2022).

5.1 Fagområdet – kort historisk oversikt

Et trekk ved de praktiske og estetiske fagene er at de har skiftet navn gjennom historien, og disse navneendringene reflekterer ulike ideer om fagenes relevans og hva som til enhver tid var sett på som behovene for fornyelse av fagene. Kroppsøving har hatt færrest navneendringer. Faget gymnastikk ble endret til kroppsøving i Normalplanen 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, b), tegning, sløyd og håndarbeid ble endret til forming i Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksrådet for skoleverket, 1960) og deretter til kunst og håndverk i L97. Faget mat og helse ble endret fra huslig økonomi til husstell i Normalplanen 1922 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922) og til heimkunnskap i Forsøksplanen 1960, deretter til mat og helse i LK06. Når det gjelder musikk, het faget sang frem til Forsøksplanen 1960 da faget ble endret til musikk. Som det kommer frem av oversikten under, har ingen av fagene endret navn i forbindelse med LK20.

Læreplan	Kroppsøving	Kunst og håndverk	Mat og helse	Musikk
Lov om Allmueskolen 1848	Gymnastikk (for gutter)	Håndgjerning (for piker)		Sang
Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne 1889 Lov om Folkeskolen paa Landet 1889	Gymnastikk (for gutter)	Håndarbeid for gutter, håndarbeid for piker, tegning	Huslig økonomi	Sang
Normalplanen for landsfolkeskolen 1922			Husstell	
Normalplanen for byfolkeskolen 1925				
Normalplanene 1939a, b	Kroppsøving			
Normalplanen for byfolkeskolen 1948				
Forsøksplanen 1960		Forming	Heimkunnskap	Musikk
M74				
M87				
L97		Kunst og håndverk/ Duodji		
LK06			Mat og helse	
LK20				

Tabell 2 Navneendringer for fagene fra 1848 til 2020

Som navneendringene for fagene illustrerer, har disse skolefagene historisk sett vokst fram og vært motivert utfra varierte begrunnelser om samfunnsøkonomisk og praktisk nytte, helse, danning, kunst og kultur (Borgen & Hjordemaal, 2017; Dale, 2008; Jensen, 2008; Kjosavik,

2001; Varkøy, 2006). Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne (1848), omtaler at sang, sammen med lesning, religion og bibelhistorie, skrijving og regning skal være del av undervisningen i enhver skole for alle elever, og at «Naar Omstændighederne tillade det» skal undervisningen også omfatte håndgjerning for piker og gymnastikk for gutter (kap. 1). Skolens formelle ansvar for å bidra til elevenes praktiske ferdigheter og allmenne kunnskaper etableres med læreplanene av 1889 (Loven om Folkeskolen i Kjøbstæderne, 1889; Lov om Folkeskolen paa Landet, 1889), videre her omtalt som byfolkeskolen og landfolkeskolen. De praktiske og estetiske fagene hadde ulikt innhold for by- og landfolkeskolene, og ulikt innhold for gutter og jenter. Skillet mellom læreplanen for byfolkeskolen og for landfolkeskolen har særlig med to forhold å gjøre: Landsfolkeskolen hadde færre obligatoriske timer på grunn av den praktiske organiseringen av opplæringen, blant annet med omgangsskoler eller skole noen dager i uken og mangel på utdannede lærere. Barns arbeidskraft var videre nødvendig i familienes produksjon, og dette innebar at barn på landet fikk sin praktiske trening og kunnskap gjennom arbeidsoppgaver knyttet til hjemmet. Et eksempel gjelder sløyd og håndarbeid. Håndarbeid for jentene omfattet utforming av bruksformål og reparasjon, praktisk håndtering av tekstile materialer og redskaper. I sløyd for guttene inngikk tre- og metallarbeid.

Fagene er med andre ord historisk sett preget av ulike forståelser av hva som til enhver tid var relevant (praktisk) kunnskap for ulike grupper av samfunnet, og for kjønnene. Dette gjaldt imidlertid ikke sang og tegning, som var felles for alle elever. Det er verd å merke at det var først med Forsøksplanen med 9-årig skole 1960 at alle de fire fagene ble felles for alle elever. Reformen representerte en utvidet universell skoleplikt og felles læreplan i fagene for alle barn i skolen, og med nye former for differensiering (Baune, 2007; Elstad, 2023). De praktiske og estetiske fagene får nå en annen funksjon i grunnopplæringen, og nye rammebetingelser for lærerne og elevene i møte med fagene.

Også timetallet har variert mellom de ulike fagene og innen enkelte fag, i takt med endringer i læreplanene. Som eksempel ble faget musikk med M74 tildelt 333 timer, mens kroppsøving og forming henholdsvis hadde 500 og 583 timer fra 1. til 9. trinn.⁶ Heimkunnskap var ikke tildelt timer på barnetrinnet, men skulle innpasses i fagene heimstadelære, samfunnsfag og naturfag, og andre fag, som forming. Heimkunnskap hadde 83 timer fra 7. til 9. trinn. Med M87 forble timetallet i musikk, forming og kroppsøving uendret, mens heimkunnskap fikk en økning som gjorde at timetallet ble 194 på ungdomstrinnet. Forming var grunnskolenes tredje største fag bak norsk og matematikk både i M74 og M87 (Farstad Djupedal 2022a; 2022b). Med L97 fikk kroppsøving en økning mens de tre andre fagene fikk lite eller ingen økning. L97 var starten på en lang periode der særlig musikk, kunst og håndverk og heimkunnskap (senere mat og helse) sto på stedet hvil. Det er likevel overraskende med tanke på at

⁶ Timetall er i LK20 fastsatt som 60-minutters enheter for hovedtrinn i grunnskolen (Udir, 2023b). Alle henvisninger til undervisningstimer er på denne bakgrunn her regnet om til 60 minutters enheter, for å kunne belyse endring. Her viser vi til Farstad Djupedal (2022a; 2022b).

grunnskolens timetall ble økt fra 1990 til 2008. I denne perioden ble grunnskolen utvidet med 1359 timer, ifølge Farstad Djupedal (2022a, 2022b). Kunst og håndverk har kun fått 44 nye timer, mat og helse har fått 37 timer, mens musikk har fått 5 timer. Til sammenligning fikk norsk og matematikk 751 nye timer. Kroppsøving fikk 200 timer i denne perioden, noe som gjør at kroppsøving i dag er grunnskolens tredje største fag. Timetallet i disse fire fagene ble justert noe ned da valgfag ble gjeninnført i 2011, men grovt sett er fagenes timetall uendret fra 2008 til 2023 (Farstad Djupedal 2022a, 2022b). Mens læreplanene for kunst og håndverk, mat og helse og musikk har tradisjoner for at det er rom for fortetting av timer på ulike trinn, det vil si at skolene kan velge at fagene undervises på noen trinn og ikke på andre, har kroppsøving som eneste fag tradisjon for timer på alle trinn og gjennom hele opplæringen.

5.2 Kroppsøving

5.2.1 Historisk overblikk

Kroppsøving har, med litt variert benevning, vært skolefag siden 1848 (Synnestvedt, 1994; Sæle & Hallås, 2020, s. 29), og fikk betegnelsen kroppsøving i Normalplanene 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, b). I perioden fra om lag 1870 og frem til 1922 var faget kun for gutter. Faget var da preget av at det skulle fungere som forberedelse for deltagelse i det militære, med vekt på å skape lydighet og disiplin, og trekk fra militære tenkemåter og metoder. Tysk turn og den svenske Ling-gymnastikken, med forankring i en fysiologisk forståelse av kropp og utvikling, og andre gymnastikkformer med vekt på bevegelse, har også hatt betydning for faget (Aasland, 2019; Gurholt & Jensen, 2008). Gjennom kroppslig og moralsk regulering av elevene i skolen har faget blitt forstått som et bidrag til utviklingen av et effektivt, sunt og produktivt samfunn (Brühwiler, 2017). Reformpedagogiske strømninger og arbeidsskoleideer og forståelser av dannelse og læring gjennom praktisk handling fikk etter hvert også stort gjennomslag og betydning for faget i læreplanene (Gurholt & Jensen, 2008).

Normalplanen 1939 for byfolkeskolen og landfolkeskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, b) har likheter i målformuleringer og innholdselementer, mens organiseringen og detaljeringsgraden varierer. Kroppsøving skal en drive med slik at det er til glede for elevene, og være en motsetning til «det skolen ellers krever», og avpasse undervisningen etter elevens utviklingstrinn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, s. 194). Lek, idrett, gymnastikk, og svømming er hovedinnhold i begge planene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, b). Læreplanene omtaler en mengde leker og spill med ball, sang og danseleker, løpeleker osv., for de ulike klassetrinnene. Fra 4. klasse skal alle elever ha «friluftsliv og idrett» ute to ganger i året, det vil si idrettsstevne der elever kan ta idrettsmerket. Historiske trekk preger faget gjennom at gymnastikk har en sentral plass i innholdsbeskrivelsen i læreplanene, og henvisninger til Linggymnastikkens «tabellverk».

Gymnastikkøvinger med vekt på rytme og takt omtales som viktig for utviklingen av god kroppsholdning, styrke og utholdenhet, og læreren må passe på at bevegelser gjøres riktig, gjerne i henhold til et øvingsbilde.

Det er også krav til bekledning og hygiene. For at læreren skal kunne vurdere og veilede gymnastikkbevegelser, skal elevene ha korte bukser (for gutter) eller hele drakter (for jenter). De skal så dusje (der det er mulig) eller frottere seg etter kroppsøving, før friminuttet. Reformpedagogiske ideer kommer til uttrykk gjennom lekens plass i faget, og økende interesse for «sang- og friluftsløk», folkedans, ball-lek og ballspill. Dette bidrar til spenninger i kroppsøving i Normalplanen 1939, mellom standardiserte gymnastikkøvelser og lekpregede aktiviteter, og der fagmålene uttrykker ulike verdier og pedagogiske prinsipper i beskrivelsene av fagets innhold (Gurholt & Jensen, 2008).

Forsøksplanen for den 9-årige skole 1960 er inndelt i barneskolen og ungdomskolen, og skal tilpasses elevenes alder og utvikling. Fagets innhold har tre tema. A: elevene skal lære om kroppens bygning, funksjon, utvikling og vedlikehold gjennom teoretisk og praktisk opplæring. Her viser læreplanen til at den teoretiske opplæringen kan foregå i flere fag, som biologi, helselære og kroppsøving, mens den praktiske delen skal foregå i kroppsøving. B: svømming (der det lar seg gjøre, ifølge planen), både som teknisk «tørssvømming» uten basseng, og som vanntilvenning og svømming i basseng (s. 283). C: arbeidsmåte, at «gjennom sin virksomhet skal elevene få utvikle seg også på felter der de er svake, slik at de opplever gleden ved å gjøre fremgang» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 264). Veiledningene for innholdet i faget har mange likhetstrekk med Normalplanen 1939, med stor vekt på lek, gymnastikk og turn, og Linggymnastikkens beskrivelser av ulike øvinger, har fremdeles innflytelse i faget. Det er nytt at elevene skal «oppmuntres til å delta aktivt i idretter som de har interesse og anlegg for» slik at dette kan danne grunnlaget for fritidsbeskjeftigelse senere (s. 265), og at friidrett, skøyte- og skiidrett nevnes spesifikt som aktiviteter i faget. Læreplanen beskriver også en struktur for timen som omfatter oppvarming, hovedaktivitet og muligheter for dusjing eller frottering. Det presiseres likevel at hvis det ikke er slike muligheter må aktiviteten tilpasses deretter (s. 269).

M74 omtaler fagets innhold som ulike former for lek, idrett, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet, samt svømming (s. 252). Innholdet omtales nå som *lærestoffet* i kroppsøving, og skal gi elevene innføring i ulike former for bevegelsesforming, uttrykksbevegelse, og kjennskap til grunnleggende prinsipper for bevegelse og trening. Faget skal tilpasses elevenes alder og utvikling biologisk og mentalt, og lærestoffet grupperes i tre «bolker»; 1.-3. klassetrinn, 4.-6. klassetrinn, 7.-9. klassetrinn. Videre skal faget innlemmes i andre fag «der det faller naturlig». Friluftsliv ble en del av læreplanen i kroppsøving i 1974, som en formalisering av en lang tradisjon i norsk skole, for å bruke ulike naturområder og nærmiljø i opplæringen (Haslestad, 2002; Jørgensen-Vittersø, 2021). I M74 nevnes friluftsliv også eksplisitt i samfunnsfag, O-fag, kroppsøving og naturfag (Abelsen & Leirhaug, 2017;

Haslestad, 2002). Dans, drama og rytmeaktiviteter er omtalt som en del av metodene i kroppsøvningsfaget i M74. Det skal legges vekt på barnets skapertrang i første bolk, og etter hvert «bevegelseshukommelse» og folkeviseleik og dans, og dramatisering etter musikk i tredje bolk (7.-9. trinn). Andre tema i kroppsøving er trafikkopplæring for 1.-3. trinn, og dette er også tverrfaglig tema som inngår i orienteringsfaget og samfunnsfag.

M87 omtaler innholdet i faget som lek, idrett, friluftsliv, dans, drama og andre fritidsaktiviteter. Faget skal ta sikte på å stimulere elevens allsidige utvikling, gi opplevelser som gir glede og lyst til å være fysisk aktiv, lære elevene praktiske ferdigheter, gi kunnskap om kropp og helse, utvikle estetisk sans og ta vare på elevenes skapende evner og estetiske følsomhet. Lærestoff og progresjon knyttes sammen i M87 og er i stor grad omtalt som fysisk aktivitet, lekaktivitet og idrettsaktiviteter. Det vektlegges at ulike former for fysisk aktivitet utgjør hoveddelen av arbeidsmåtene i faget. Fagintegrering med andre fag omtales som «(...) en betingelse for å gi elevene i kroppsøving en helhetlig framstilling» (s. 276). Videre knyttes faget til lokale forhold når det gjelder frivillige organisasjoner, for eksempel idrettslag. For å tilpasse opplæringen kan elevene hjelpe hverandre, og i lagspill og andre aktiviteter med regler må en legge vekt på fair play. I en kroppsøvingstime skal det i regelen stilles krav til «kroppslig yteevne» (s. 278). Vurdering skal foregå i den direkte kontakten mellom lærer og elev i kroppsøvingstimene, og der kan ros og oppmuntring inngå sammen med veiledning som skal motivere elevene videre i sin utvikling.

Oppsummerende vil vi peke på noen fellestrekk ved læreplanene fra 1922 og fremover til og med M87. Reformpedagogiske strømninger kommer til uttrykk når gjelder innhold og metoder, og i vektleggingen av estetiske dimensjoner i faget. Lek, bevegelseserfaring, bevegelsesmestring og idrett har vært omtalt som en del av innholdet i læreplanene for faget fra 1922 (Sæther et al., 2022). Tilpasning til elevenes alder, modning og utvikling er et annet sentralt trekk ved læreplanene fra 1922 og fremover, og har betydning for hva som omtales som innholdet i faget på ulike klassetrinn. «Modning» refererte til nervesystemets progressive og forhåndsbestemte utvikling ut fra et naturvitenskapelig perspektiv og har blitt fjernet i læreplanene fra L97 og frem til LK20. Faget tillegges et bredt samfunnsmessig ansvar for ulike sider ved elevenes utvikling. Et eksempel er svømmeopplæring som har vært en del av kroppsøvningsfaget fra 1922, mens livredning kom inn som del av opplæringen i Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960. Et annet eksempel er trafikk- og sykkelopplæring for at elevene skal beherske sin skolevei, et tredje er å støtte hjemmene i å bidra til barn og unges fysiske fostring og deltagelse i fritidsaktiviteter og idrett. Læring i faget omtales i Forsøksplanen 1960, og i M74 og M87 omtales innholdet som lærestoffet i faget.

5.2.2 Kroppsøving i læreplanene L97 og LK06 til LK20

Kroppsøving er det eneste av de fire fagene som er gjennomgående for alle elever fra 1.-10. trinn og 11.-13. trinn i videregående skole. Læreplanene for faget omtaler dermed også 11.-13. trinn. Denne evalueringen omfatter 1.-10. trinn og vi har valgt å ikke omtale læreplanenes del for videregående skole.

L97

I L97 er kroppsøvingsfaget strukturert med utgangspunkt i 12 hovedområder på 1.-10. trinn, organisert ut fra elevenes alder og utvikling. Hovedområdene for småskoletrinnene (1-4) er «Sansemotorikk», «Eg og de andre», «Leikkultur» og «Nærmiljø og natur». Hovedområdene for mellomtrinnene (5-7) er «Kroppsmedvit» og «Rørsleglede», «Samarbeid og sosialt samvær», «Idrett og dans», og «Ut i naturen». Hovedområdene på ungdomstrinnene (8-10) er «Fysisk aktivitet og helse», «Idrett», «Dans» og «Friluftsliv». Innenfor hovedområdene spesifiseres det videre totalt sett 144 hovedmomenter fordelt over grunnskolens 10. årstrinn. Hovedmomentene beskriver konkret innhold, lærestoff og aktiviteter som skal gjennomføres på det enkelte årstrinn.

Bekymring for samfunnsutviklingen og redusert fysisk aktivitet blant barn og unge preger språket om kroppsøving og fagets plass i skolen i L97. Fysisk aktivitet omtales som en viktig forutsetning for den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen for barn og unge, og som egenarten til faget. Språket i L97 er preget av påbud i formuleringer om at eleven skal, bør, må. Opplæringen skal være tilpasset elevenes forutsetninger, samtidig blir det vist til hvordan kroppsøving og innholdet i faget gir en nytteverdi til andre deler av skolehverdagen og til elevenes hverdagsliv og helse. Lek og fysisk aktivitet, som er innholdselementer i kroppsøving, skal også foregå i andre deler av skolehverdagen utenfor fagets undervisning. Læreplanen for kroppsøving i L97 peker også utenfor skolehverdagen ved å pålegge lærere å oppfordre foreldrene til å aktivt være sammen med barna i lek, idrett, dans og friluftsliv, for på den måten å bidra til elevenes fysiske fostring. Vi finner en språklig vektlegging av kultur, noe som er i samsvar med Generell del av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993). Elevene skal lære om lokale, nasjonale og internasjonale idrettstradisjoner og dansekultur, og lokal og nasjonal friluftskultur. Idrettskultur fremheves nå som betydningsfull, bred og variert og som viktige holdninger å formidle gjennom opplæringen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997, s. 263).

I hovedmomentene i faget legges premissene for hva som skal skje i undervisningen. For å realisere hovedmomentene, må læreren velge innhold slik at elevene får muligheter til å bli kjent med, utvikle, lære om, utforske, trene på, øve på, og arbeide med, aktiviteter som er del av det faglige innholdet. På småskole- og mellomtrinnet er det formulert mål under hvert

hovedmoment, med brede innholdsbeskrivelser som gir læreren valgmuligheter. På småskoletrinnene skal elevene oppøve motorisk koordinasjon og fysisk kapasitet som en ressurs i lek, læring og samvær med andre barn. Elevene skal utvikle kunnskap, fortrolighet og trygghet i forhold til egen og andres kropp gjennom ulike former for fysisk aktivitet, og i lek skal elevene bygge opp et positivt selvbylde og grunnlag for læring, og ta del i og utvikle lek-kulturen. I møte med nærmiljø og natur skal elevene oppleve, lære om og utforske naturen, lære å ta vare på naturen og utvikle kreativitet og glede over å være i naturen (s. 266). På mellomtrinnene omtales lek, vekst og modning, utvikling av bevegelsesglede, samarbeid og sosialt samvær inklusive dramaaktiviteter i friluftsliv, lek, idrett og dans, samt rytme og kreativitet i dans, som sentrale innhold i hovedmomentene.

I L97 er det et markant skifte fra tidligere læreplaner når vi kommer til ungdomstrinnene, i språket om mål og i hovedmomenter. På ungdomstrinnet er det nå fire hovedmomenter; «Fysisk aktivitet og helse», «Idrett», «Dans» og «Friluftsliv». På ungdomstrinnet har idrett nå fått en ny og fremtredende plass i forhold til tidligere læreplaner. Elevene skal utvikle «etisk medvit, kunnskap om og dugleik i et bredt utvalg lagidretter og individuelle idretter, og få kjennskap til fysiske kvaliteter, tekniske og taktiske momenter i ulike idretter» (s. 272). Innenfor hovedmomentet idrett skal elevene også arbeide gruppevis for å utvikle egne ferdigheter og kunnskap om treningsmetoder, og trening i å gruppevis planlegge og lede undervisning i kroppsøvingstimer med utgangspunkt i idrett. I L97 får ungdomsskoleelevene også et stort ansvar for relasjonene i kroppsøvingsfaget, og dette er særlig knyttet til hovedmomentet idrett, samt innenfor hovedmomentet fysisk aktivitet og helse (s. 272-274).

I friluftsliv er læreplanen mer spesifikk, med beskrivelser av innholdselementer og aktiviteter elevene skal øve på, oppleve, lære om og lære å gjøre. Eksempelvis skal elevene på 8. trinn «øve seg i å nytte klede som flytemiddel, kunne livbergingshopp, ilandføring, løft på land, hjartekompresjon og fullstendig hjerte- og lungeredning» (s. 273). På den andre side åpner hovedmomentet friluftsliv på 10. trinn opp for at elevene skal «få høve til opplevingar som kan vere både spennande og utfordrande», og «få høve til estetiske opplevingar» (s.275).

L97 veksler slik mellom detaljerte beskrivelser av innholdselementer og mer generelle innholdsmomenter der læreren får mer valgfrihet. Som i tidligere læreplaner omtales arbeidsmåter særskilt i L97. Samarbeid, kappestrid og konkurranse er sentrale begreper i faget i denne planen. I denne sammenhengen blir relasjonene til medelever et tema. Elevene skal ikke konkurrere individuelt, men i grupper, og grupper bør være tilfeldig sammensatt og regulert av læreren, for å unngå at elever opplever «kjensle av å vere lite verd» (s. 264). Omtalen av elevrollen gjenspeiler i dette sitatet en kjent verdimessig spenning i faget mellom vektleggingen på individuell utvikling, fellesskap og samarbeid, og på idrettens konkurranseorientering.

LK06

I LK06 (Udir, 2006a) videreføres fagets struktur etter barns alder og modning, som i L97. Hovedområdenes benevnelser endres fra småskoletrinn, til mellomtrinn til ungdomstrinn, og viser et nivå av progresjon og sammenheng i faget. Hovedområdet for småskoletrinnene, 1.-4. trinn er: «Aktiviteter i ulike rørslemiljø», på mellomtrinnene, 5.-7. trinn deles hovedområdene i to: «Idrettsaktiviteter» og «Friluftsliv», og på ungdomsskolen, 8.-10. trinn er hovedområdene «Idrett og dans», «Friluftsliv», og «Aktivitet og livsstil». Videre følger operasjonalisering av kompetansemål i faget. Kompetansemålene er organisert etter hovedområder på 4., 7. og 10. trinn i skolen. De grunnleggende ferdigheter er operasjonalisert etter hovedområdene og konkretisert som del av faget, før beskrivelsene av kompetansemålene. Videre omtales vurdering og retningslinjer for sluttvurdering med standpunkt karakter. Her presiseres kort vurderingsordningen i faget, og etter revisjon av læreplanen omtales hvordan innsats inngår som del av vurderingsgrunnlaget. At innsats skal inngå i grunnlaget for vurdering er enestående for kroppsøving i LK06.

Et særtrekk ved kroppsøving i LK06 er de mange revisjonene av læreplanen, med bakgrunn i debatter om faget (Lyngstad, 2019). Totalt er det publisert fire versjoner av LK06 mellom 2006 og 2020; KRO1-01 (Udir, 2006a), KRO1-02 (Udir, 2009), KRO1-03 (Udir, 2012) og KRO1-04 (Udir, 2015). Fra versjon KRO1-01, KRO1-02 til versjonene KRO1-03 og KRO1-04 endres formålsteksten for faget (Udir, 2006, 2009, 2012, 2015). Fra «Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.» i KRO1-01, KRO1-02, til «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» i KRO1-03 og KRO1-04 (Udir, 2006, 2009, 2012, 2015).

I formålsteksten i versjonene KRO1-03 og KRO1-04 er rekkefølgen av innholdet i setningen endret fra versjon KRO1-01 og KRO1-02. Hva som omtales først framstår som det viktigste formålet med faget. I denne revisjonen står «kroppsøving» først, og her forklares faget og hva faget og fysisk aktivitet skal gjøre med elevene, og lek, kultur og danning er blitt borte. Endringen kan forstås i retning av at faget går fra å handle om at *bevegelse* og bevegelseserfaringer er grunnleggende for mennesket, til at *kroppsøving* skal bidra til at bevegelse relateres til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. Formålsteksten går fra å være rettet mot eleven, til å argumentere for at kroppsøvingfaget fremmer god helse, noe som er viktig i et samfunnsperspektiv.

Videre revideres også hovedområdene i retning av tydeligere idretts- og helsespråk. Hovedområdet «Idrettsaktivitet/ Idrett og dans» endres til «Idrettsaktivitet», og «Aktivitet og livsstil» endres til «Trening og livsstil», mens «Friluftsliv» beholdes. I revisjonen i 2009 utgår dermed «dans» og «aktivitet» fra fagets hovedområder og idrett og trening gis mer

fremtredende plass (Udir, 2009). Dette gjenspeiler også den summative analysen av revisjonsutgavene fra 2012 og 2015, der «trening» gjentas i økende grad i beskrivelsen av handling og i beskrivelse av innholdet i faget. Idrettens tydelige plass i faget, som var noe nytt i L97 men noe nedtonet igjen i LK06 versjon KRO1-01, kommer på denne måten mer i forgrunnen igjen gjennom disse to siste revisjonene. For eksempel går kompetansemålene under hovedområdet idrett og dans for 10. trinn i KRO1-01 ut på at elevene skal «vere med i», «utøve», «praktisere» og «gjøre greie for» (s. 5). I versjon KRO1-04, hovedområdet idrettsaktivitet etter 10. trinn, skal elevene «trene på og bruke ulike ferdigheter» (s. 5). Imidlertid, når vi leser innholdsbeskrivelsen under hovedområdet «idrettsaktivitet» i denne versjonen, kan vi også gjenkjenne språk og formuleringer fra versjonene KRO1-01, KRO1-02, sin beskrivelse av hovedområdene idrettsaktivitet/idrett og dans. Det reviderte hovedområdet idrettsaktivitet i versjon KRO1-03 og KRO1-04 omtaler også et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter. Det skal legges vekt på bevegelseslek og skapende og utøvende aktivitet tilpasset elevenes forutsetninger (Udir, 2012, 2015, s. 2). Videre fremheves organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering som sentralt i faget.

Med endringene i KR01-03 fra 2012 tilbakeføres innsats (fra L97) som grunnlag for vurdering, og gjennom revisjonene endres dermed vurderingsgrunnlaget og vektingen i faget sammenlignet med andre fag i LK06 (Prøitz & Borgen, 2010). I KRO1-04 fra 2015 innføres i tillegg nasjonal ferdighetsprøve i svømming (Udir, 2015).

Et annet sentralt begrep som er anvendt i LK06 i faget er «fair play». Dette begrepet har tidligere vært del av faget i M87, og var da knyttet til å kjenne til og følge regler i spill og idretter. Når fair play introduseres som begrep igjen i LK06 i versjon KRO1-03 og KRO1-04, er dette rettet mot kvaliteter i elev-elev relasjoner. Fair play, som knyttes til hovedområdet idrettsaktiviteter, innebærer samhandling og at elevene skal gjøre hverandre gode, samt å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Som faglig innhold og som handling i LK06 viser fair play både til en forståelse av hva faget skal bidra med og læringsprosesser elevene skal ta del i. Begrepet er hentet fra idrettsdiskursen, som har fått en tydeligere plass i læreplanen igjen etter disse revisjonene.

Steder for undervisning i faget omtales som ulike miljø, både ute og inne. LK06 gir rom for å tilpasse undervisningen til lokale forhold. Læringsaktiviteter som lek, idrettsaktivitet, dans og friluftsliv kan praktiseres gjennom hele året, til alle årstider i ulike utemiljøer. I utemiljøer handler læringsaktivitetene også om sikkerhetsvurderinger på, i og ved vann, sykkel som framkomstmiddel, og å orientere seg i terreng med ulike kart og på ulike måter. Eksempelvis skal elevene kunne planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider. I forbindelse med ulike læringsmiljø omtales verb som at elevene skal delta i, utføre, bruke, lage, trene på, samhandle, leke, praktisere, forklare og gjennomføre, og disse verbene knyttes til beskrivelser av handlinger i faget.

I omtalen av lokale tradisjoner, nærmiljø, og årstider synliggjøres at kroppsøvfingsfaget inviterer barn og unge til å relatere seg til et mangfold av steder, miljøer, ulike årstider og kulturer. LK06 omtaler relasjoner mellom elev-elev, elev og elevens egen utvikling og læring, samt elevens relasjon til ulike læringsmiljøer, til ulike tradisjoner i faget, og hvordan kunnskapsbasen i kroppsøving vektlegger lek, idrettsaktiviteter, dans og friluftsliv. Barn og unges alder og utvikling synliggjøres gjennom at hovedområdene og innholdsbeskrivelsene endres fra barnetrinn til mellomtrinn til ungdomstrinn, og ved at kompetansemålene går fra det generelle til det mer spesielle.

LK20

I LK20 (Udir, 2019a) har kroppsøving tre kjerneelementer: 1) Bevegelse og kroppslig læring, 2) Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter og 3) Uteaktiviteter og naturferdsel. Kjerneelementene er styrende for innholdet på alle trinn og følges av kompetansemålene på trinn. Faget knyttes til alle tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

Innholdet i faget omtales som en liste i teksten om faget; Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. I tidligere læreplaner har det vært differensiering av innhold i faget ved at hovedmomenter (L97) og hovedområder (LK06) endres mellom klassetrinnene, og med begrunnelse ut fra elevenes alder og utvikling. I LK20 kommer progresjonen til syne i kompetansemålene som er lagt til 2.- 4.- 7.- og 10. trinn. Nytt er innføringen av kompetansemål etter 2. trinn.

I LK20 i den innledende teksten om faget, om fagrelevans og sentrale verdier, beskrives kroppsøving som et sentralt fag «for å kunne stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Udir, 2019a, s. 2). Videre beskriver læreplanen at lek, friluft, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Udir, 2019a, s. 2). I teksten om fagrelevans og sentrale verdier er kroppsøvfingsfaget omdreiningspunktet. Gjennom at elevene deltar i aktivitetene i faget oppnår de utbyttene i kompetansebeskrivelsene. Dette beskrives gjennom verb fra den generelle verblisten for LK20, samt fagspesifikke verb (Borgen & Engelsrud, 2020). De mest brukte verbene er å forstå, å gjennomføre, å utforske, og å øve på.

Fagets tre kjerneelementer introduserer nye begreper. «Bevegelse og kroppslig læring» løfter frem begrepet om *kroppslig læring* som grunnleggende kunnskap som elevene kan tilegne seg gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre aktiviteter. Kroppslig læring handler også om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. Kjerneelementet «Deltakelse og samspill i

bevegelsesaktiviteter» vektlegger *bevegelse* og at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Kjerneelementet «Uteaktivitet og naturferdsel» løfter frem naturopplevelser, og trygg og bærekraftig *ferdsel* omtales som sentralt. I tilknytning til ulike kulturer innenfor friluftsliv omtales også samisk kultur.

Antall kompetansemål er redusert i forhold til LK06. Læreren har valgfrihet i å skape sammenheng mellom kjerneelementene og kompetansemålene i faget. På 2. og 4. trinn er læreplanen ganske detaljert når det gjelder innhold elevene skal gjennomgå. For eksempel etter 2. trinn er det en grundig beskrivelse av at elevene skal gjennomføre grunnleggende bevegelser, og en opplisting av hva dette innholdet er. På 7. og 10. trinn er det mer overordnede beskrivelser av innhold, relatert til opplister, eksempelvis lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. I innholdselementene i faget, viser verbene til at elevene skal reflektere, utforske, forstå ulikheter mellom seg selv og andre, øve, trene på, utføre, osv. Begreper som knyttes til idrett i L97 og LK06, som fair play, taktikk, ferdigheter og trening er borte eller nedtonet, mens elevene også i LK20 skal ha kjennskap til regler i spill og idretter.

Kompetansemålene og tekster om vurdering er koblet sammen i LK20, og beskriver hva elevene skal kunne, og hvordan dette skal vurderes underveis og slik stimulere til lærelyst i faget. I vurderingstekstene til 2., 4., 7., og 10. trinn synliggjøres læringsprosessene i faget. På alle trinn omtales det at læreren skal være i dialog med elevene i kroppsøvningsfaget, og at elevene skal få mulighet til å prøve seg fram og sette ord på opplevelser og egen læringsprosess. Lærers arbeid med progresjon synliggjøres gjennom teksten om underveisvurdering. For eksempel på 4. trinn, der «Læreren skal gi rettleiing om videre læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, symjing, leik og samspel og uteaktivitet» (Udir, 2019a, s. 6). På 10. trinn er formuleringen at «Læreren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, deltaking og øving saman med andre, livberging, uteaktivitet og friluftsliv.» (Udir, 2019a, s. 9).

Videre kan vi tolke overgangen fra svømming til livberging, fra lek og samspill til deltakelse og øving sammen med andre, fra uteaktivitet til uteaktivitet og friluftsliv, som uttrykk for innholdsmessig progresjon i faget mellom trinnene. Progresjon kommer også frem i kompetansemålene ved bruk av verb som å utforske, øve, leke og forstå på 2. trinn, mens verb som anvendes videre utover alderstrinnene er bruke, gjennomføre, vurdere, reflektere og trene på. Progresjon omfatter på denne måten også nye verb som kommer til i planen, mens for eksempel verbene utforske, gjennomføre og øve er gjennomgående på alle trinn.

I LK20 får elevene en aktiv plass i relasjon til faget. I kjerneelementene legges det vekt på at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse ut fra egne interesser og forutsetninger, og det er lagt opp til mange relasjoner mellom elev/elev gjennom kjerneelementene og kompetansemålene. Dette kan vi se gjennom ord og beskrivelser som være sammen med andre, samarbeid, samspill, lek og at elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskap for å medvirke til framgang for andre. Relasjonene mellom lærer og elev omtales gjennom elevmedvirkning i kompetansemålene og i vurderingsarbeidet. Elevenes interesser for aktiviteter skal hensyntas og dette forutsetter dialog mellom lærer og elever. I teksten om undervisvurdering aktualiseres innsats som grunnlag for vurdering. «Innsatsen til elevene er ein del av kompetansen i kroppsøving. Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Udir, 2019a, s. 9). Elevens relasjon til faget omtales som at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Gjennom varierte bevegelsesaktiviteter skal elevene alene, sammen med andre og i dialog med læreren vurdere eget arbeid i faget.

5.2.3 Endringer og stabile trekk i kroppsøving fra L97 via LK06 til LK20

Endringer i fagplanstrukturen i kroppsøving ses i tabellen nedenfor. Analysene av læreplanene viser at det er både stabile trekk og endringer i kroppsøvingfaget frem mot LK20. Selv om faget har beholdt det samme navnet siden Normalplanen 1939, har det vært endringer i språket om faget og gjennom hvordan innholdet beskrives, som vist i Tabell 3 under.

L97 Kroppsøving		LK06 Kroppsøving		LK20 Kroppsøving
Trinn	Hovedmomenter (1.-10. trinn)	Hovedområder (1.-10. trinn)		Kjerneelement (1.-10. trinn)
1.-4. trinn	Sansemotorikk Eg og dei andre Leikkultur Nærmiljø og natur	Utgave KRO-01 (2006) og KRO-02 (2009) Aktivitet i ulike rørslemiljø	Utgave KRO-03 (2012) og KRO-04 (2015) Aktivitet i ulike rørslemiljø	Bevegelse og kroppslig læring Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar
5.-7. trinn	Kroppsmedvit og rørslesglede Samarbeid og sosialt samvær Idrett og dans Ut i naturen	Idrettsaktivitet og dans Friluftsliv	Idrettsaktivitet Friluftsliv	Uteaktivitetar og naturferdsel
8.-10. trinn	Fysisk aktivitet og helse Idrett Dans Friluftsliv	Idrett og dans Friluftsliv Aktivitet og livsstil	Idrettsaktivitet Friluftsliv Trening og livsstil	
	<i>Eleven skal:</i>	<i>Eleven skal kunne:</i>		<i>Eleven skal kunne:</i>
Antall	1-4. trinn: 52 5-7. trinn: 49 8-10. trinn: 43 Antall hovedmomenter: 144	4. trinn.: 17 7. trinn.: 15 10. trinn: 15 Antall kompetansemål: 47	Utgave KRO-03 (2012) 4. trinn: 17 Utgave KRO-04 (2015) 4. trinn: 18 Antall kompetansemål: 48	2. trinn: 10 4. trinn: 10 7. trinn: 11 10. trinn: 13 Antall kompetansemål: 44

Tabell 3 Kroppsøving - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20

I de tre læreplanene L97, LK06 og LK20 blir fagets innhold omtalt på flere måter; som henholdsvis hovedmomenter (L97), hovedområder (LK06) og kjerneelement (LK20), og i «opplister» der rekkefølgen mellom de ulike innholdselementene endres mellom hver versjon av læreplanene. Typiske opplister i læreplanene i omtale av faget (og også i kompetansemålene i LK06 og LK20), er:

- L97: lek, idrett, dans, friluftsliv, og *annen fysisk aktivitet*
- LK06: lek, idrettsaktivitet/idrett, dans, svømming, friluftsliv, og *alternative bevegelsesaktiviteter*
- LK20: lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og *andre bevegelsesaktiviteter*

Innholdslistene i faget videreføres fra L97 til LK06, med en betoning av forskjellene mellom trinnene, mens rekkefølgen er betydelig endret i LK20. Siste ledd i opplistingen skiller i alle tre læreplaner ut som noe annet, men spesifiseres ikke. Idrettsbegrepets plass i opplistingen i de tre læreplanene viser at vekten mellom innholdselementene endres. I L97 omtales fagets egenart som fysisk aktivitet og idrett, og elevene skal være aktive i (og lære) idretter (lag og individuelle) i ungdomsskolen. I LK06 omtales innholdselementene på 1.-4. trinn som bevegelsesaktiviteter i ulike miljøer, mens idrett, dans og friluftsliv er gjennomgående fra 5. trinn til og med 13. trinn. I LK20 flyttes idrett, nå omtalt som idrettsaktiviteter, lenger bak i listen og med det følger en endret vektlegging av de ulike innholdselementene i faget. Formuleringene i læreplanene og i kompetansemålene om annen fysisk aktivitet (L97), tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (LK06) og tradisjonelle og andre bevegelsesaktiviteter (LK20) er gjennomgående lite spesifisert og gir stort rom for lærerne i å velge innhold ut fra steder, lokale forhold, årstider og elevenes interesser.

Antall kompetansemål i kroppsøving har hatt en reduksjon fra LK06 til LK20. Det er likheter i formuleringene i kompetansemål i LK06 og LK20 i at det er kombinasjoner av verb, der elevene skal først det ene så det andre. For eksempel finner vi formuleringen i kompetansemål i LK06 «utføre varierte aktiviteter, og delta i lek» (Idrettsaktivitet, 7. trinn). I LK20 finner vi formuleringer som «å utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (7. trinn). I LK20 har setningene i kompetansemålene en tendens til å være mer generelle og mindre spesifikke, med unntak av svømmeopplæringen. Av 44 kompetansemål i LK20 i kroppsøving er sju knyttet til svømming, svømmeferdighet, og livredning. I tillegg omtales trygg og sikker ferdsel ved og i vann.

Aktivetsbeskrivelsene i faget er knyttet til ideene om hva som omfattes av handlingene. Dette at læreplanene, L97, LK06 og LK20 har en «andre» -del i opplistingen av innhold viser at det er bevegelse i språket og i oppfatninger om hvilke handlinger som er relevante å innlemme i faget, ut over lek, idrett, svømming, friluftsliv og dans.

Det er kontinuitet mellom læreplanene L97, LK06 og LK20 i at handlingene i faget er knyttet til ulike læringsmiljøer ute og inne, og til ulike årstider. Imidlertid representerer LK20 en endring når det gjelder hvordan ulike læringsmiljøer omtales og omfanget av kompetansemål som er relatert til miljøer ute. Beskrivelsene av hvor handlingene skal foregå og hvilke handlinger som ansees som viktig i kroppsøving omtales i LK20 ofte i tilknytning til ulike årstider, kjente og ukjente naturmiljøer, til friluftsliv og ferdselsformer. Elevene skal vurdere sikkerhet og utforske og utvikle ferdigheter i utemiljøer og gjennom ulike uteaktiviteter i 21 av 44 kompetansemål for trinnene. Dette er en tydelig dreining av tyngdepunktet mot at faget skal foregå i ulike læringsmiljøer.

Relasjonene i faget er endret mellom de tre læreplanene i måten elevene posisjoneres som lærende i L97, men der faget blir det sentrale og gis ansvar for samfunnsutfordringer i LK06 og LK20. Det samfunnsmessige ansvaret som faget har blitt tillagt som bidrag til utviklingen av samfunnsborgere i tidligere læreplaner, finner vi også i de tre siste læreplanene. I L97 blir faget knyttet særlig til bekymringer for samfunnstrender som fører til mindre fysisk aktive barn og unge, og forventede negative konsekvenser for fremtidig helse. I LK06 får faget flere revisjoner, der relasjonen til samfunnet vektlegges i formålsformuleringen ved at faget «skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2012, s. 2, 2015, s. 2). I forbindelse med den siste revisjonen i kroppsøving i LK06 (KRO1-04) (Udir, 2015) har bekymringer for svømmekompetansen i den allmenne befolkningen vært bakgrunn for å endre svømmeopplæringen i kroppsøving (Udir, 2016), og svømming er kommet inn i opplistingen av innhold. Et tredje samfunnsoppdrag som faget tradisjonelt har hatt, gjelder trafikkopplæring, inkludert sykkelopplæring. I LK20 omtales trafikkopplæring, men sykkelopplæring som var omtalt i L97 og LK06, er tatt ut.

På bakgrunn av resultatene fra de historiske analysene av læreplaner og fra de tre siste læreplanene kan vi beskrive L97 med et tydelig idrettsfokus og krav om at elevene på ungdomstrinnene skal utvikle ferdigheter i idretter, som et unntak fra en kontinuitet i faget når det gjelder vektlegging på lek og bevegelsesaktiviteter i bred forstand, på dans, kultur og tradisjoner og at elevene skal bli kjent med og være med i idrettsaktiviteter. Blant endringene i revisjonene av LK06 er det særlig innføringen av innsats som del av vurderingsgrunnlaget i faget, og en tydeligere betoning av idrett og trening, som bidrar til å trekke faget tilbake mot L97. Endringene for kroppsøvingfaget i LK20 viser seg særlig i konsekvensene av ny struktur der kompetansemålene skal rettes mot kjerneelementene i faget. I L97 var hovedmomentene differensiert mellom klassetrinnene ut fra elevenes alder og utvikling. I LK06 var alder og utvikling omtalt, mens i LK20 er dette noe som i større grad kommer til syne i progresjonen i kompetansemålene som er lagt til 2.- 4.- 7.- og 10. trinn. Det er også en tydelig dreining av tyngdepunktet i faget mot lek og bevegelsesaktiviteter i utemiljøer.

5.3 Kunst og håndverk

5.3.1 Historisk overblikk

De historiske røttene til Kunst og håndverk som skolefag kan spores tilbake til før de nasjonale læreplanene fra 1889, hvor tegning, håndarbeid for gutter og håndarbeid for jenter ble obligatoriske i byfolkeskolen. Oppfatningen av at særlig pikene i byene hadde behov for å lære praktiske ferdigheter er nevnt allerede i Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne (1848) og en beskrivelse av faget tegning som disiplin- og redskapsfag finnes i forslag til omorganisering av skolevesenet i Norge så tidlig som fra 1839 (Kjosavik, 2001).

Reformpedagogikken fra begynnelsen av 1900-tallet og fram til andre verdenskrig innebar to tydelige strømninger med betydning for faget. Den ene var arbeidsskoletanken (Kjosavik, 2001; Storstein, 1934, 1972) med Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, b), der betydningen av danning og læring gjennom praktisk handling fikk gjennomslag. I fagene tegning, sløyd (tidligere håndarbeid for gutter) og håndarbeid for jenter i planene fra 1889 til 1959 ble det faglige innholdet i hovedsak beskrevet som håndverksmessig ferdighetslæring og elevenes danning ble relatert til begreper som flid og nøyaktighet (Kjosavik, 2001).

I Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 ble fagnavnet endret til *Forming*. Nå ble elevenes skapende arbeid og selvuttrykk og utvikling av estetisk følsomhet løftet fram i hovedmålet for faget. Videre var siktemålet å oppdra til selvstendighet, sosialt samarbeid, orden og nøyaktighet, og å vekke elevenes interesse for praktiske sysler. Forming omfattet de tidligere fagene tegning og handarbeid for gutter og jenter, og planen innleder starten på en utvisking av skillet mellom disse, blant annet med inspirasjon fra Bauhaus-bevegelsen (Carlsen, 2015). Også skillet mellom materialbundne aktiviteter rettet mot henholdsvis gutter og jenter søkes opphevet, men kjønnsdeling opprettholdes som mulighet eller normal organisering på ungdomstrinnet. 1960-planen er en maksimumsplan og beskriver inngående det faglige innholdet på småskole-, mellom- og ungdomstrinn med forslag til oppgaver. Beskrivelse og opplisting av egnede materialer, redskaper, forslag til faglitteratur og beskrivelser og tegninger av hensiktsmessige verksteder for gjennomføring av undervisningen i faget får betydelig plass. Imidlertid er det faglige innholdet fortsatt beskrevet gjennom hovedområdene tegneaktiviteter, sløydaktiviteter og tekstilaktiviteter. Endringene fra tidligere planer er minst når det gjelder tekstildelen av faget. Planen omtaler *fagintegring, progresjon, eksperimentering* med materialer og redskaper, *samtale og drøfting* av oppgaver og løsninger, og måter å møte brukskunst, kunst og håndverk gjennom verkstedsbesøk, museer og utstillinger.

M74 søkte å bryte opp og omstrukturerer formingsfaget ytterligere. Intensjonen var å finne en fagstruktur som realiserte ideen om forming, ikke utelukkende som prosessbetegnelse, men også som fag. Målformuleringene la vekt på fantasi, estetisk følsomhet, evne til å oppleve, glede ved skapende virksomhet, oppøving av praktisk ferdighet og sans for kvalitet og kontakt med kunst og formkultur, samt medansvar for utforming av miljø. Ny struktur hadde følgende inndeling for 4.-9. trinn: «Fabulering», «Kjensleuttrykk», «Sakleg forteljing», «Emne», «Dramatisk verksemd», «Å vere oppfinnsam», «Konstruksjon», «Funksjon», «Dekor». Skolens praksis ble karakterisert av stor frihet for læreren.

Materialeksperimentering og elevenes individuelle uttrykk ble verdsatt, men også gruppeoppgaver og fellesarbeider knyttet til lokalmiljø. Avsnittet om vurdering i M74 beskriver underveivurdering som vesentlig for «å gje rettleiing for vidare arbeid. Eit avslutta arbeid må vurderast snarast mogeleg» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 241). Fagets håndverksforankring ble mange steder svekket gjennom 1970-tallet og fram mot ny læreplan i 1987 (Kjosavik, 2001).

M87 søkte å stramme opp og konsolidere fagets struktur og innhold, og kan karakteriseres som en verdiforankringsplan. Faget ble strukturert i fem hovedområder: Bildeforming, skulpturforming, bruksforming, forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform og forming i temasammenheng. Planen sikter mot *progresjon* ved å «utvide og differensiere elevenes erfaringer med grunnleggende materialer, teknikker og redskaper» og oppover i klassene bør årsplanene «gi elevene anledning til å *gå i dybden* innenfor hovedemnene, og til å arbeide med sentrale materialer og teknikker som elevene lærer å bruke og beherske» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 264, vår utheving). Det forutsettes at elevenes eget arbeid, sammen med kunst og formkultur, er utgangspunkt for «å bli fortrolig med bruk av estetiske virkemidler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 265). Tverrfaglig arbeid nevnes og eksemplifiseres i forhold til andre skolefag, og kjønnsrollespørsmål forutsettes bearbeidet og endret; «... ut fra formingsfagets egenart og måter å arbeide på er det her gode muligheter for å virkeliggjøre skolens mål» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 266). Vurdering og veiledning er en integrert del av undervisningen, og både prosess- og produktvurdering nevnes i tillegg til oppsummerende vurdering der «læreren sammen med elevene finner ut hva de har oppdaget, registrert, lært eller opplevd» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 266).

I den historiske linjen tilbake til de tre ferdighetsfagene som ble innført på slutten av 1800-tallet i norsk skole (Aakre, 2005; Kjosavik, 2001, Randers-Pehrson, 2016) og fram mot faget Kunst og håndverk i L97 viser det seg ulike, men også sideløpende fagdiskurser (Brænne, 2011; Skjelbred & Borgen, 2020). Samtidig er virksomhet med materialer, oppøving av teknikker og arbeidsmåter og det å beherske redskaper og virkemidler gjennomgående i beskrivelsen av faginnholdet, også uavhengig av skiftende strukturer og målformuleringer. Det er også gjennomgående fra M74 at faget settes inn i tverrfaglige sammenhenger, enten gjennom fagintegrasjon (M74) eller i temasammenheng (M87).

5.3.2 Kunst og håndverk i L97, LK06 og LK20

L97

I L97 endres fagnavnet fra forming til kunst og håndverk og faget blir strukturert gjennom to hovedområder: Bilde-bildekunst, to-dimensjonal form og Skulptur og bruksform, tre-dimensjonal form. Planen tydeliggjør hvordan innholdselementene kunst og formkultur, form, farge og komposisjon og materialer, redskaper og teknikker og arbeidsmåter skal inngå i alt arbeid i faget. Overordnet fagstrukturen ligger begrepene oppleve, uttrykke og reflektere som en arbeidsmåte som skal prege opplæringen og arbeidet i faget. I alt 107 hovedmoment er fordelt jevnt på de to hovedområdene fra 1.-10. trinn og angitt for hvert klassetrinn.

Målsettingen i L97 løfter fram elevenes identitet og forståelse for kulturarv, ferdighet, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans. Formålet med faget formulerer at elevene skal utvikle evne til visuell kommunikasjon, oppmerksomhet om økologi, miljøvern og om at det estetiske miljøet er viktig for livskvalitet. Planen er innholdsbeskrivende og det tydeliggjøres en kulturell kanontenkning gjennom mål og hovedmomenter som forankrer faget i en sterk relasjon til kunst og formkultur som faginnhold. Den estetiske dimensjonen i faget beskrives med begreper som spontan iver og glede som utvikles til estetisk erkjennelse. Språket i planen har en tydelig kulturpedagogisk forankring og framhever betydningen av danning forankret i kulturens forbilder og gjennom skapende handlinger, både som forbilder for læring, glede, undring og inspirasjon for elevenes skapende arbeid. Planen omtaler materialer og redskaper og teknikker i utvikling av kunnskap gjennom praktisk handling knyttet til form, farge og komposisjon.

I hovedmomentene tegnes det opp en lang rekke aktiviteter med konkrete angivelser for arbeid og innhold. Elevenes arbeid beskrives både som inntrykk og uttrykk og som skapende og mottagende handlinger. Gjennom aldersdifferensiering beskrevet for hvert enkelt klassetrinn kommer det fram en progresjon i faginnhold og aktiviteter som beveger seg fra undring, opplevelse og lekpreget læring på småtrinnet, via det å tilegne seg mer eksakte kunnskaper på mellomtrinnet, til det å løse faglige problemstillinger på ungdomstrinnet. Slik viser planen en taksonomisk progresjonstenkning med uttalt forventning om ulike typer av handlinger knyttet elevenes alder. Bruken av verb i hovedmomentene tydeliggjør handlinger hvor elevene først skal oppleve, deretter uttrykke og til sist reflektere over eget arbeid.

I planen skapes det relasjoner mellom eleven og nærmiljøet og det å bruke faget som mulighet til å påvirke sine omgivelser og sitt miljø. I undervisningen skal det skapes meningsfulle aktiviteter og temaer knyttet til elevenes interesser, individuelt og i fellesskap på ungdomstrinnet. «Gjennom praktisk arbeid får elevene viktig erfaring som gir mulighet til å se sammenhenger mellom materialer og tradisjon og kultur» (s. 191) og i møte med

profesjonelle utøvere og lokale håndverkstradisjoner skapes relasjoner til nærmiljø og det omgivende samfunnet, med læring, motivasjon og verdsetting av elevenes arbeid.

Samiske perspektiver løftes frem på 2., 3., 4. og 10. trinn, først og fremst knyttet til den mottagende siden av faget. Kun ett av hovedmomentene knytter samiske perspektiver til et handlings- eller skapende perspektiv.

Når det gjelder det digitale kommer dette til syne flere steder i planen, og uttrykkes først og fremst som et verktøy/ redskap som skal brukes inn i elevenes praktiske og skapende arbeid, men også knyttet til kritisk bevissthet og etiske vurderinger om visuelle virkemidler og kommunikasjon.

LK06

I LK06 deles faget inn i fire hovedområder: 1) Visuell kommunikasjon, 2) Design, 3) Kunst og 4) Arkitektur (Udir, 2006b). Denne strukturen er lik fra 1.-10. trinn. Hvert hovedområde følges av kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. trinn. Hovedområdene design, kunst og arkitektur peker både mot kulturelle gjenstandsfelt og profesjoner mens visuell kommunikasjon i større grad beskriver et kunnskapsfelt som handler om å kunne formidle ideer, budskap og informasjon visuelt. Antall kompetansemål (totalt 71) fordeles ulikt mellom hovedområdene. Visuell kommunikasjon (22), og design (22) har langt flere mål enn hovedområdene kunst (13) og arkitektur (14), og antyder en prioritering mot en funksjonell nytteorientert dreining i fagets innhold.

I Formål med faget fremheves de menneskeskapte gjenstandene som nødvendige for menneskets eksistens, utvikling av identitet og demokrati. Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring av kulturarven beskrives som grunnlag for videre utvikling. Praktisk skapende arbeid i verkstedene formuleres som helt sentralt i faget, og gjennom tid til utprøving og fordypning skal elevene gis mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre. Planen beskriver fagets handlinger i lys av håndverkerens reproduksjon, designerens ideutvikling og problemløsning og kunstnerens fritt skapende arbeid som tradisjoner faget bærer i seg. Dette innebærer arbeid som ideutvikling, problemløsning, symbolbehandling, eksperimentering, formgivning av gjenstander, arbeid direkte i materialer, arbeid med skisser og modeller, utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter, og bruksformer.

Kunst og formkultur er særlig tydelig i hovedområdet for kunst, og beskrives som en forutsetning for inspirasjon og som referanse for elevenes fantasi og deres eget skapende arbeid. Slik videreføres forholdet mellom den skapende og mottagende eleven fra L97, men det er tonet ned og langt mindre uttalt enn hva det var i L97. Kunnskap om form, farge og

komposisjon derimot virker å ha fått en sterkere prioritering og forklares som avgjørende for å kunne lage produkter og fremføre visuelle budskap og gi mulighet til å delta i demokratiske beslutningsprosesser. Gjennom formuleringer om at elevene skal gi form til opplevelser på den ene siden og utvikle produkter på den andre, fremtrer et skille mellom uttrykksbaserte og produktrettede handlinger i praktisk skapende arbeid. Samtidig gir begreper som målrettet kreativ ideutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon en funksjonell og instrumentell tilnærming til elevenes praktiske arbeid med faget.

Bruken av verbene i kompetansemålene kan forstås som et spenn mellom det å benytte, bruke og anvende fagkunnskap på den ene siden og samtale om, diskutere, drøfte og vurdere på den andre. Det praktiske skapende arbeidet blir slik satt mellom det praktiske og teoretiske. Betydningen av refleksjon og språkliggjøring løftes fram og bidrar til et økt fokus på verbaliserende og teoretiske tilnærminger i fagets praksis. Forventende handlinger kan derfor tolkes i et spenn mellom målrettet praktisk skapende arbeid og handlinger som knyttes til det å snakke om og forstå i faget.

Samisk kunst og håndverk, duodji, synliggjøres i Formål med faget som en naturlig del av kulturarven og beskrives i to av kompetansemålene. Det første er knyttet til at elevene skal kunne samtale om bilder og deretter bruke dette i eget skapende arbeid, mens det andre at elevene skal kunne samtale om hvordan ulike kulturer, deriblant det samiske, har påvirket ulike designuttrykk. Det digitale kommer inn som en grunnleggende ferdighet og gjenspeiles i kompetansemål på 4., 7. og 10. trinn.

Relasjoner i planen beskrives på ulike nivåer. På den ene siden forventes det at elevene skal kunne samtale om ulikt innhold i faget. Dette innebærer kommunikasjon og relasjoner på individnivå. Samtidig tydeliggjør planen faget i relasjon til samfunnet ved å fremheve betydningen av nyttige kunnskaper for deltagelse i demokratiske beslutninger, entreprenørskap, å utøve innflytelse på egne omgivelser, kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv, og som forberedelse til utdanning og yrkesvalg. Hovedområdet arkitektur omtaler kunnskap om det fysiske nærmiljøet, og setter dette inn i en samfunnsmessig relasjon til hvordan bygningskulturen, inne- og uterom, kan påvirke vår hverdag. Formålet framhever faget som allmenndannende, og, setter det inn i et samfunnsperspektiv og trekker samtidig estetisk kompetanse som en kilde til utvikling på flere nivå (Udir, 2006b).

LK20

I LK20 er strukturen i faget delt inn i fire kjerneelementer: 1) Håndverksferdigheter, 2) Kunst- og designprosesser, 3) Visuell kommunikasjon og 4) Kulturforståelse (Udir, 2019b). Kjerneelementene er like for alle trinn og følges av kompetansemål knyttet til 2., 4. og 10.

trinn. Visuell kommunikasjon er videreført fra LK06, mens de tre andre kjerneelementene er nye, men har referanser til og virker være forankret i fagets tradisjoner. Håndverksferdigheter refererer til praktisk arbeid i verkstedene og har sterke koblinger til de tidlige håndarbeidsfagene. Kunst- og designprosesser peker mot to tradisjoner knyttet til elevenes praktisk skapende arbeid i faget; de som ble beskrevet som fritt skapende arbeid knyttet til hovedområdet kunst og det som ble beskrevet som ideutvikling og problemløsning knyttet til hovedområdet design i LK06. Når det gjelder kjerneelementet kulturforståelse sees tydelige referanser tilbake til kunst og formkultur som var særlig prioritert og en av komponentene i fagstrukturen i L97. Det nye i kjerneelementet kulturforståelse er en dreining mot samtiden og at elevene skal utforske både samtidens visuelle kultur og kulturarv.

Fagets sentrale verdier fremhever praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur som vesentlige og viser tilbake til fagets kjerneelementer. Begrunnelser for faget formuleres på to plan. For det første at elevenes deltagelse i estetiske prosesser skal bidra til erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, altså knyttet til kreativitet, og for det andre gi grunnlag for elevenes medvirkning i kultur- og samfunnsutvikling, knyttet til medborgerskap. Språket markerer både samfunns- og fremtidsrelevans med begreper som ansvarlig medvirkning, forvalte og videreutvikle kulturarv og å ta vare på sine omgivelser. Den enkelte elevs personlige utvikling er nevnt i en setning og relateres til kunst- og kulturuttrykk.

Antallet kompetansemål er 41 og disse beskrives fortløpende og i sammenheng for de ulike årstrinnene og åpner slik for muligheter for integrering mellom ulike kompetansemål og kjerneelementer. Kompetansemålene er langt færre i LK20 enn i LK06, men formuleringen av målene er relativt komplekse og noen ganger sammensatte. Av sammensatte kompetansemål er det i hovedsak visuell kommunikasjon og kulturforståelse som ser ut til å være koblet sammen i to-leddede mål, som for eksempel: «tolke former og symboler fra ulike kulturer og bruke disse i visuelle uttrykk» (Udir, 2019b, s. 6). Kompetansemålene er sortert i kjerneelementenes rekkefølge slik at mål knyttet til håndverksferdigheter kommer først, deretter kunst og designprosesser, visuell kommunikasjon og til sist kulturforståelse. Bortsett fra kompetansemål relatert til håndverksferdigheter kan det være vanskelig å få øye på en klar progresjonstenkning i planen. En interessant observasjon er at når det gjelder kunst- og designprosesser som kjerneelement, så er det i kompetansemålene en relativt tydelig prioritering av designprosesser. Kunstprosesser nevnes en gang for 2. trinn, og da i sammenheng med designprosesser. På 10. trinn er kompetansemålet beskrevet som at elevene skal «utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess» (Udir, 2019b, s. 8). Dette kan tolkes som en videreføring av prioriteringen av design i LK06.

Når det gjelder planens beskrivelser av handlinger i faget tydeliggjøres en vektning av fagets praktiske karakter, gjennom for eksempel at elevene «skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid» (Udir, 2019b, s. 2).

Videre skal elevene arbeide med varierte praktiske oppgaver i verkstedene, og prosessorienterte handlinger i faget beskrives som både «åpne og utforskende og stegvise prosesser» (Udir, 2019b, s. 2). Elevene skal også utforske visuell og materiell kultur og bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende, samtidig skal de lese og forstå og bruke det visuelle språket gjennom å kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Verbb Bruken i kompetansemålene peker i retning av prosessorienterte tilnærminger til læring i faget. Verb som «undersøke, utforske, prøve ut, teste og eksperimenterer» er i overvekt og viser til handlinger av undersøkende karakter. Samtidig videreføres verb som bruke, benytte, lage, designe og skape som kommuniserer at elevene skal bruke kunnskap i målrettede skapende prosesser.

Digitale verktøy omtales som noe elevene skal bruke til inspirasjon, utprøving, dokumentasjon og presentasjon. En taksonomisk progresjon beskrives fra det å bruke enkle digitale verktøy til å forme egne digitale produkter som skaper opplevelser og kommuniserer følelser, ideer og meninger. Planen knytter også an til kunnskap om personvern og opphavsrett knyttet til bilder og bildebruk.

Det samiske perspektivet er nevnt fem steder i planen, i første avsnitt i teksten om fagets relevans og sentrale verdier, og en gang i kompetansemålene for hvert trinn. Det samiske står omtalt i relasjon til håndverk, naturmaterialer, lokal byggeskikk og til kunst- og kulturarv.

I LK20 settes eleven i en aktiv relasjon til materialer, til kulturarven og til samtidens visuelle uttrykk, gjennom utforsking og egen praktisk skapende handling med materialer. I møte med materialer, redskaper og verktøy og sammen med inntrykk og utforsking av kunst og formkultur skal elevene selv produsere objekter. I planene legges det også vekt på at det skapes relasjoner mellom elevenes arbeid og lokalt kultur- og næringsliv slik at arbeidet kan knyttes til samtidsaktuelle problemstillinger. De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er alle beskrevet i planen for faget og knytter faget sammen med andre fag.

Relasjonen mellom elev og lærer er styrket i LK20 med innføring av underveisvurdering som eget moment i planen. Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, bidra i praktisk utforsking og dele ideer og opplevelser. Elevmedvirkning og lærelyst relateres også til behovet for varierte oppgaver der elevene får belyse utfordringer i samtiden gjennom skapende prosesser. Videre skal lærer og elev være i dialog om elevens utvikling i faget og lærerens veiledning skal tilpasses den enkelte. Elevene skal få sette ord på egne læringsprosesser, på: «hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere når det gjelder prosess og produkt» (Udir, 2019b, s. 6). Her formuleres elevmedvirkning i vurderingssituasjonen i dialog med lærer. Underveisvurdering blir dermed et redskap i utvikling av kompetanse. Betoning av underveisvurdering tydeliggjør en elev som er forventet å ta aktiv del i egen læringsprosess.

Underveisvurdering beskrives for hvert trinn og sluttvurdering i faget etter 10. trinn. Beskrivelsen av underveisvurdering er knyttet til de ulike trinnene og skal fremme læring og utvikle kompetansen i faget. I forbindelse med underveisvurdering står det at elevene skal få prøve seg frem, sette ord på og reflektere over egen utvikling i faget (Udir, 2019b). I standpunktvurderingen bindes fagets relevans sammen med kompetansen elevene skal vurderes i. Elevene får karakter i forhold til håndverksferdigheter, kreative strategier, kompetanse i å visualisere ideer og hvordan de reflekterer over estetiske uttrykk, kulturelle/referanser, funksjon og holdbarhet i egne og andres arbeider.

5.3.3 Endringer og stabile trekk i kunst og håndverk fra L97 via KL06 til LK20

Endringer i fagplanstrukturen i kunst og håndverk ses i tabellen nedenfor. L97 var en innholdsstyrt og omfattende plan, mens LK06 var en langt knappere og målstyrt plan. Målstyringen er beholdt i LK20, og intensjonen om forenkling av faget har resultert i en ytterligere reduksjon i antallet kompetansemål. LK20 framstår med en ny struktur og med sterkere betoning på helhet og progresjon i faget gjennom skoleløpet. I L97 og LK06 struktureres faget i hovedområder, mens LK20 innfører begrepet kjerneelementer og i opplistingen av kompetansemål åpner LK20 for integrering og sammenheng mellom kompetansemålene på en annen måte enn både L97 og LK06.

L97 Kunst og håndverk	LK06 Kunst og håndverk	LK20 Kunst og håndverk
Hovedmomenter (1.-10. trinn)	Hovedområder (1.-10. trinn)	Kjerneelement (1.-10. trinn)
Bilde- bildekunst /Todimensjonal form	Visuell kommunikasjon	Håndverksferdigheter
Todimensjonal form	Design	Kunst og design-prosesser
Skulptur og bruksform/ Tredimensjonal form	Kunst	Visuell kommunikasjon
Tredimensjonal form	Arkitektur	Kulturforståelse
<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 107	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 71	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 41

Tabell 4 Kunst og håndverk - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20

Endringen av fagnavn i og med L97 kan ses som indikasjon på dreining fra et fag som betegner prosessen med forming som en kunnskapsprosess (Borgen, 1995) til kunst og håndverk som betegner de kunnskaps- og disiplinområder faget står i relasjon til (Dunin-Woisseth & Nielsen, 2004). Når det gjelder hovedområdene i L97 så refererer disse til ulike former for produkter eller resultater av en skapende prosess der elevene skal få et forhold til og kunnskaper om kulturens objekter. I LK06 har hovedområdene sterkere referanser til profesjoner og kulturelle kunnskapsfelt, mens i LK20 beskrives i større grad ulike former for kompetanseområder, hvor håndverksferdigheter og prosesser rettet mot individets relasjoner til materialer og produksjon av objekter settes i en kulturell innramming. De språklige

diskursene som trer fram gjennom læreplanbeskrivelsene av faget kan karakteriseres som kulturpedagogiske innholdsdiskurser i L97, som mestrings- og nyttediskurser i LK06, og som håndverks- og utforskningsdiskurser i LK20.

Overgangen fra L97 til LK06 medførte store læreplanendringer, fra en visuelt og faglig rikholdig innholdsplan til en sterk målstyringsplan med metodefrihet og lang færre innholdsbeskrivelser for lærerne. Overgangen til LK06 kommuniserer også en tyngdeforskyving og prioritering av fagets innhold i og med at hovedområdene Visuell kommunikasjon og Design har omtrent dobbelt så mange kompetansemål som kunst og arkitektur i planen. Når det gjelder LK20 er hovedmomentene fra LK06 skiftet ut med fire kjerneelementer som kommuniserer kompetanseområder elevene skal tilegne seg kunnskap i, samtidig som mål for oppnådd kompetanse videreføres fra LK06. I LK20 er håndverksferdigheter løftet opp til eget kjerneelement i hovedstrukturen for faget. Dette viser en tydelig prioritering av det praktisk handlende i faget der LK06 i større grad vektet det verbale og teoretiske innholdet. I LK20 er også begrepene utforskning og eksperimentering løftet fram på et overordnet nivå. Dette er en endring fra LK06, som i liten grad bruker disse begrepene om virksomheten i faget. Imidlertid har både eksperimenterende og utforskende arbeidsmåter vært formulert i planene fra M74 og fram til L97. Både håndverksferdigheter og utforskende arbeidsmåter slik disse formuleres i LK20 viser dermed tilbake til fagets kjerneinnhold slik det har vært formulert i ulike faser gjennom store deler av skolefagets historie.

Samtidig som håndverksferdigheter kommer inn som et overordnet og prioritert område i planen, tydeliggjøres stegvise designprosesser som prioritert over kunstprosesser i kompetansemålene. Et interessant trekk er at kunst som var formulert som et hovedområde i LK06, og beskrivelsen av «fritt skapende arbeid» som en arbeidsmåte i faget, ser ut til å bli relativt usynlig i LK20. I LK06 er det samtidige en sterkere betoning av profesjonsspråk knyttet til design, arkitektur og kunst og til fagets direkte yrkesrelevans enn tidligere planer, og planen omtaler i mindre grad individets vekst og utvikling enn det som kommer fram i L97. I LK20 betones det at faget skal forberede elevene på både arbeids- og hverdagsliv og at elevene skal kunne medvirke i kultur og samfunnsutvikling. Fra L97 og frem mot LK20 sees faget i en stadig sterkere samfunnskontekst.

LK06 beskrives fagets handlinger i lys av begreper som reproduksjon, ideutvikling og problemløsning og fritt skapende arbeid og som tradisjoner faget bærer i seg. LK06 knytter dermed handlinger i faget til innholdet i tidligere læreplaner og fagforståelser. I LK20 er det formuleringen av fagets kjerneelementer som skal utgjøre omdreiningspunktene for alt arbeid i faget og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Udir, 2017). Fra L97 til LK06 kommuniserer verbbruken i kompetansemålene en dreining mot at elevene skal kunne benytte, bruke og anvende fagkunnskap på den ene siden og samtale om, diskutere, drøfte og vurdere på den andre. Dette kommuniserer et tydeligere

nytteperspektiv og et økt fokus på verbaliserende og teoretiske tilnærminger i fagets praksis. LK20 viderefører og forsterker kunst og håndverksfagets praktisk skapende karakter og verdien skaperglede, engasjement og utforskertrang er eksplisitt formulert i overordnet del og fremheves som særlig sentrale for faget (Udir, 2019b). Kjerneelementene i LK20 er aktivt formulert mot læring gjennom praktisk handling og formulerer et stabilt trekk i faget. Det som kan sees som nytt i LK20 er den sentrale vektleggingen av håndverksferdigheter hvor faglig progresjon beskrives fra det å bruke håndverktøy og enkle teknikker til det å utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi. Det ligger dermed komplekse forventninger til læring, fordypning og autonomi knyttet til elevenes skapende arbeid i faget.

Elevenes relasjon til samfunnet utenfor skolen er betonet på litt ulike måter i de tre planene. L97 forholder seg eksplisitt til kunst- og kulturfeltet gjennom beskrivelsen av en kanon som alle elever skal bli kjent med og få et aktivt forhold til. I LK06 nevnes kunst og håndverksfagets «muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner» (Udir, 2006b, s. 111). I LK20 er relasjonen til det omgivende samfunnet beskrevet gjennom at: «... samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger» (Udir, 2019b, s. 2). Håndverksferdigheter og -prosesser er i hovedsak rettet mot individets relasjoner til materialer og til produksjon av objekter, men innebærer også en relasjon til kunst og formkultur og kulturforståelse. De tre tverrfaglige temaene som er beskrevet i fagplanen forutsetter samarbeid med andre fag i skolen, og peker ut over skolen som læringsarena.

På bakgrunn av resultatene fra de historiske analysene av læreplaner og fra de tre siste læreplanene kan vi beskrive en lang tradisjon med søkelys på praktisk skapende arbeid som en grunnleggende tilnærming til læring i faget. Det fremkommer allikevel svært ulike tradisjoner og tilnærminger til faglig praksis som preger fagets språkdrakt i ulike perioder. Med L97, deretter LK06 og til sist LK20 ser det ut til at faget i stadig sterkere grad formuleres i retning av samfunnsrelevans, samtids- og fremtidsaktuelle problemstillinger relatert til elevenes praktiske handlinger i faget. Endringene i LK20 er relatert til en sterkere betoning på håndverksferdigheter og praktisk læring, med en nedtoning av verbale og teoretiske fokus som var tydeligere fremme i LK06. Det er også nytt at undervisvurdering trekkes frem og gjøres eksplisitt.

5.4 Mat og helse

5.4.1 Historisk overblikk

Den historiske forløperen til faget mat og helse finner vi i de første husmorskolene fra midten av 1860-tallet (Klepp, 2022). Gutter og menn fikk sine landbruksskoler som underviste moderne metoder for gårdsdrift fra begynnelsen av 1820-tallet. Opprettelsen av de første «husholdningsskolene» var tett knyttet til kvinnesaken og var blant annet ment som et ledd i å styrke kvinnene sin posisjon ved å kvalifisere dem faglig (Folkvord, 2016, s. 42). I 1890 samlet Dorothea von der Lippe Christensen inn private midler til å opprette landets første skolekjøkken ved Sandefjord folkeskole, som arena for undervisning i faget Huslig økonomi (Statens skolekjøkkenkonsulent, 1941, s. 8). Argumentasjonen for å opprette skolekjøkken og faget, var at kvinner trengte moderne kunnskap og ferdigheter i husstell, for at oppvekstvilkårene i hjemmene skulle være gode nok. En viktig begrunnelse for faget var derfor den sosialt utjevne virkning det kunne ha, et argument som fortsatt er gjeldende i faget i dag. I faget inngikk å tilegne seg kunnskap og praktisk øving i hygiene, husholdningsøkonomi og kosthold, i tråd med ny kunnskap.

I Normalplanen for landsfolkeskolen av 1922 er målet med faget å «fremme sansen og respekten for praktisk arbeid og å gi noe øving i enkelt matstell, baking, vask og rengjøring» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 82). Elevene skulle jobbe praktisk, enten hver for seg eller to og to, etter en fremvisning fra læreren. I tråd med landsfolkeskolens utstrakte grad av omgangsskole, omtales såkalte «vandrekjøkken» for seg, i motsetning til de faste skolekjøkkenene. Faget knyttes sterkt til naturfaget og til arbeidet i skolehagen.

Med læreplan for byfolkeskolen endret faget i 1939 navn til husstell og ble obligatorisk for jenter i byskolene. Målet var fortsatt delt mellom praktiske øvinger i matlaging, husstell som rengjøring, kunnskap om næringsmidler og råvarer, og økonomisk sparsommelighet. Med planen ble arbeidsskoleprinsippet, også kalt elevaktivitetens prinsipp innført. Elevens evne til å jobbe selvstendig blir løftet fram. Læreren blir anbefalt å trekke kunnskap og ferdigheter elevene får i andre fag, som naturfag, hagestell og regning inn i husstellfaget. Skolekjøkkenet blir omtalt som laboratoriekjøkken, i motsetning til et vanlig familiekjøkken. Begrepet forevisning blir brukt om lærerens demonstrasjon som elevene skal ta etter. Dette begrepet blir fortsatt brukt i dag. For gutter begrenser undervisning i husstell seg til det enkleste matstell og grunnleggende kostlære, særlig til bruk på sportsturer og ved arbeid i skog og mark.

I planen for landfolkeskolen var husstell opplæringen fortsatt frivillig i 1939. Det tok skolene lang tid å sette faget husstell på timeplanen, kanskje fordi det krevde spesialrom og utstyr skolene ikke hadde, og som kommunepolitikere ikke fikk til eller valgte å prioritere (Statens

skolekjøkkenkonsulent, 1941, s. 143). Faget het husstell fram til Forsøksplanen kom i 1960, da fikk faget navnet heimkunnskap.

Organisering av undervisning i faget helt fram til i dag baserer seg for en stor del på den såkalte familiemodellen Helga Helgesen innførte i 1928. Familiemodellen har fortsatt stor innflytelse på organisering og innredning av dagens skolekjøkken, som vanligvis er innredet for 14–16 elever (Holthe & Wergedahl, 2013; Øvrebø & Engeset, 2020). For elevene innebærer det å deles i grupper på for eksempel fire, med 1-er, 2-er, 3-er og 4-er. Hvert nummer har fast definerte arbeidsoppgaver og elevene rullerer på hvilket nummer de har. Ved praktiske øvinger kan elevene også deles inn i par. Både familie- og parmodellen innebærer ofte at sluttproduktet av de ulike oppgavene elevene skal øve seg i, skal utgjøre et felles måltid på slutten av arbeidsøkten.

Med Forsøksplanen i 1960, ble faget obligatorisk for begge kjønn. Den «tekniske» skolekjøkkenopplæringen i faget husstell ble utvidet til å gjelde «biologiske, emosjonelle og sosiale sider ved familiens liv» i faget heimkunnskap (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 369). I planen finner vi for første gang eksempler på matretter som representerer ulike deler av landet.

Formålet med faget i skolen har tradisjonelt vært å bidra til å forbedre helsen gjennom å løfte befolkningens levekår, både med tilstrekkelig og riktig mat, hygiene, og rett oppbevaring og tilberedning av mat. Med M74 ble heimkunnskap innført. Formålet med heimkunnskapsfaget i M74 er 1) å fremme en positiv holdning til hjem og familieliv og gjøre elevene skikket til å leve harmonisk sammen med andre mennesker, 2) å la elevene få innsikt i ernæringens betydning for helsen og 3) å gjøre elevene fortrolige med de arbeidsoppgaver som vanligvis forekommer i et hjem. I barneskolen er undervisning i heimkunnskap stadig lagt til flere fag, særlig heimstadlære og orienteringsfaget. På 7. trinn er faget obligatorisk som eget fag med 83 timer i året.

Emnene i heimkunnskapsfaget spenner vidt, fra ernæringslære, redskapslære, hygiene og matstell, til forbrukerlære, økonomilære og barne- og sykestell. En stor del av omtalen av faget er viet den store kontaktflaten faget har mot andre fag i planen og framhever behovet for såkalte emneintegreerte opplegg, gjennom undervisning i fag som orienteringsfag, kristendomskunnskap og forming. I omtalen av arbeidsmåter i faget er det også vektlagt at en i faget har som mål å «utvikle en bestemt holdning» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 265), for eksempel om normer for sosialt samvær og hvordan bruke fritiden riktig. Globale miljøperspektiver kommer blant annet inn gjennom omtale av globale kostproblemer, «den grønne revolusjonen» og naturvern (s. 264).

Samisk samfunns- og familieliv er blant annet inne i veiledende årsplan for 5. trinn, det samme er maten som kulturfaktor og stedegen mat. På 7. trinn er det påpekt av samiske elever «må få undervisning i å stelle reinkjøtt og laget retter som er typiske for sameområder» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s., 263-264).

De veiledende årsplanene for hvert klassetrinn er til dels svært detaljerte. Blant annet nevnes det å pusse tenner riktig, sy i knapp, bløtkoke egg, skille melk med løype og hvordan bruke middagsrester til kveldsmat. Det blir fremhevet at læreren skal veksle mellom klasseundervisning, gruppeundervisning og individuell undervisning.

Ved vurdering i faget skal en i tillegg til å ta utgangspunkt i skolens og fagets målsetninger også gå ut fra elevens forutsetninger, i arbeidsmetoder og undervisning i faget. Både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, samt evne til selvstendig arbeid og samarbeid, skal vurderes. Eleven skal også øve seg i å vurdere seg selv.

Med M87 er det fortsatt et mål at elevene skal lære seg kunnskaper og ferdigheter til å håndtere hverdagslivets oppgaver og utfordringer i hjem, familie og samfunn, med et positivt fortegn. Målformuleringene er både bredere og mer konkrete enn i M74. I omtalen av faget blir endringene i mediebruken og den påvirkning medier kan ha på oss, problematisert. Faget sitt oppdrag som ledd i å øve elevenes kritiske og selvstendige vurderingsevne blir trukket fram. Planen legger vekt på verdien av prosess så vel som resultat og at faget først og fremst er praktisk. Hovedemnene i faget er familie og omsorg, helse og hygiene, kost og ernæring, bolig og miljø og familieøkonomi, forbruk og hushold. Mange av delemnene i faget er sterkt knyttet til hjemmets sfære og det framheves hvor viktig det er å avklare både mål og arbeidsmåter med foreldrene. Skolens mulighet for lokale tilpasninger til å ta i bruk elevenes nærmiljø som læringsarena, er også trukket fram.

Læreplanen legger vekt på å gi elevene kunnskap om samfunnets behov og utfordringer, og hvordan heimkunnskap kan bidra til å løse disse. For første gang er likestilling mellom kjønnene et eksplisitt tema. Kunnskap om ensliges livssituasjon, omsorgsbehov og funksjon i samfunnet er også tema. Global solidaritet er til stede flere steder i planen.

Helsedimensjonen i faget er fortsatt fordelt på to emner. Vi finner helsebegrepet i emnene «helse og hygiene» og «kost og ernæring», og de omhandler samlet sett både fysisk og psykisk helse. Planen fremhever hvilken betydning både kosthold og trivsel har på helsen. Når det gjelder kosthold og ernæring er planen tilpasset den nye trenden med utfordringer knyttet til overforbruk av mat og økning iblant annet hjerte- og karsykdommer.

5.4.2 Mat og helse i L97, LK06 og LK20

L97

Med innføring av L97 har mat og helse 200 timer i grunnskolen, og blir med det skolens minste fag. Timene er fordelt på små-, mellom- og ungdomstrinnet, der de to øverste trinnene har størsteparten av timene. Faget er strukturert med mål og hovedmomenter fordelt på de tre trinnene. Som videreføring fra M87, skal elevene på småskoletrinnet «møte element fra heimkunnskapsfaget i den tematiserte opplæringa» i flere fag.

Siktemålet om at heimkunnskap som fag skal bidra til «et lykkelig heimeliv og familieliv og for et demokratisk samfunnsliv» som vi kjenner fra Forsøksplanen i 1960 (s. 288), gjennomsyrrer stadig faget i L97, med målformuleringer knyttet gjøremålspraksiser rundt blant annet stell og vedlikehold av klær og sko og stell av planter, og klesdrakter og bunader som representanter for lokale skikker som elevene skal kjenne til.

I L97 har faget fortsatt et sterkt allmenndannende samfunnsmandat. Elevene skal øves i, og utvikle, holdninger til å ta ansvar for seg selv, men også for felleskapet hos sine nærmeste og i lokalsamfunnet. For eksempel finner vi som hovedmoment i målet Helse og livsstil for 8.-10.trinn, at elevene skal orientere seg i fritidstilbudet i nærmiljøet «og slik legge til rette for utvidelse av sosiale nettverk». Fagets bidrag til likestilling er eksempel på et tidsaktuelt mål knyttet til endringer i samfunnsstrukturen, når «både menn og kvinner tar ansvar for hjem og familie». Dette kom som nevnt inn allerede med M87. I følge L97 skal elevene gjennom faget også utvikle «fasthet til å hevde egne og andres rettigheter» (s. 255). Dette kan i et demokrati-perspektiv vurderes dithen at elevene ikke bare regnes som elever og forbrukere, men også som borgere. Elevmedvirkning anses som positivt. I hovedområdet Forbruk og ansvar på 7. trinn, kommer også miljø inn, med formuleringet som at eleven skal kunne «planlegge og eventuelt gjøre innkjøp der pris, kvalitet, miljø- og sikkerhetshensyn og disponible midler ses i sammenheng» (s. 256).

Faginnhold knyttet til helsebegrepet i L97 inkluderer blant annet kosthold og ernæring, oppvekstmiljø og opplevelse av fellesskap, glede og omsorg i sosiale situasjoner, samt måltider. Faginnhold om kosthold og ernæring er for 5.-10. trinn lagt til hovedområdene «Kostvaner og matglede» og «Helse og livsstil». Planen legger vekt på at elevene skal ha kunnskaper og ferdigheter til å vurdere energi- og næringsinnhold i maten og til å sette sammen ernæringsmessig riktige måltider, samtidig som de har matlagingsferdigheter til å lage den sunne maten både innbydende og velsmakende. Sammenhengene mellom kosthold, livsstil og helse skal være kjent for elevene og de skal utvikle ferdigheter og vilje til å ta helsefremmende valg i eget liv.

Fagets praktiske egenart blir poengtert på ulike måter gjennom læreplanen. Arbeidsfellesskap, anerkjennelse for arbeid, og glede, selvtilit og motivasjon eleven forventes å få ved å lykkes med arbeid, går igjen i flere deler av planen. Mange av de praktiske oppgavene hører til i hjemmets sfære, noe som innebærer at en må avklare arbeidsmåtene i faget med foreldrene. Tema som skadevirkninger og forebygging av rusmidler, belastningsskader og ulykker i hjemmet har også en plass i planen.

Til praktisk arbeid med matlaging ligger trygg og rett redskapsbruk, kunnskap om oppbevaring og egenskaper ved ulike råvarer, tekniske matlagingsferdigheter, og kunnskap og ferdigheter til å bruke og vurdere oppskrifter og kokebøker. Elevene skal få mulighet til å smake på ulike matvarer, øve seg i å uttrykke smaksopplevelsene sine og til å videreutvikle egen smaksevne. Det estetiske ved faget kommer til uttrykk ved at elevene skal få utvikle sine kreative evner i møte med faget, måltider som estetiske opplevelser, arbeid med smaksopplevelser og utvikling av egen smaksevne.

Tradisjonsbegrepet blir brukt flere ganger i L97, både i form av lokalsamfunnets tradisjoner og mattradisjoner. I planen legger en vekt på at tradisjoner skal videreføres og holdes i hevd. I planen er det skilt mellom vår nasjonale kultur, samisk kultur og andre kulturer. Det er ikke nærmere forklart hva som skiller eller er felles for disse. I hovedområdet kostvaner og matglede for trinn 7. til 10., er det å jobbe med tradisjonelle samiske matretter og samiske festtradisjoner løftet frem.

Miljøaspektet er til stede på alle klassetrinn ved hovedmomenter som avfallsproblematikk og kildesortering, kompostering, gjenbruk, reparasjon og vedlikehold av utstyr og bevissthet om uheldige forbruksmønstre generelt og eget forbruk spesielt. Eleven som forbruker er også knyttet til tema innen personlig økonomi, som sparing, bruk av lommepenger og husholdningsøkonomi. Som i tidligere planer, skal elevene ved innkjøp kunne balansere «pris, kvalitet, miljø- og sikkerhetshensyn og disponible midler» mot hverandre.

Informasjonsteknologi kom inn i faget som hjelpemiddel både for beregning av energi- og næringsinnhold i matvarer og -retter, men også for å innhente informasjon om produkter og tjenester. Planen peker på enkelte spesifikke arbeidsmåter tilpasset fagets egenart, for eksempel samarbeids- og ansvarslæring, stasjonsarbeid, tema- og prosjektarbeid og innkjøp. En framhever hvor viktig det er med blokklegging av undervisningen og at elevene må få tilstrekkelig tid til både å planlegge, forberede, gjennomføre, oppleve og vurdere de praktiske arbeidsoppgavene. En legger ellers stor vekt på at læreren har stor frihet i å tilpasse planen til lokale forhold ved blant annet skolen og lokalsamfunnet. Dette er i tråd med tidligere planer.

LK06

Med LK06 ble heimkunnskap til mat og helse. Timetallet ble opprettholdt fra tidligere, så faget hadde fortsatt 200 timer. Mat og helse ble strukturert rundt hovedområdene 1) Mat og livsstil, 2) Mat og forbruk og 3) Mat og kultur for alle klassetrinn.

Selv om faget får ny struktur, er hovedtrekkene fra L97 beholdt og ambisjonene for hva faget skal bidra til, høyt. Elevene skal tilegne seg kompetanse på så ulike fagområder som ernæring og kosthold, miljø, forbruk og kultur. Eleven skal ha tilstrekkelig kunnskap om matvarenes næringsstoffer og sammenhengen mellom ernæring, kosthold og helse, ferdigheter til å anvende kunnskapen i praktisk matlaging, kunne reflektere rundt hvorfor dette er viktig og utvikle motivasjon til å ta de rette valgene. Mat og måltid er også trukket fram som viktig faktor for psykisk helse og sosialt velvære.

Som kritisk og ansvarlig forbruker, skal eleven på 4. trinn forstå og kunne gjengi råvarenes vei fra produksjon til bruk. På 7. trinn skal eleven kritisk kunne vurdere og diskutere produktinformasjon og markedsføring av ulike matvarer og på 10. trinn skal eleven drøfte hvordan vi som forbrukere kan bli påvirket av ulike markedsføringsmetoder. Interessant nok, ligger elevens utforskning av smaksopplevelser til området «mat og forbruk», til tross for at det å forklare og drøfte sammenhengen mellom mat og identitet, og forklare hvordan for eksempel matvaner flytter seg i tid og rom, hører til området «mat og kultur». Enkelte andre kulturdimensjoner ved faget er mer eksplisitte i området «mat og kultur». I teksten om faget blir det fremhevet at faget skal bidra til bevissthet om norsk matkultur og særtrekk ved samisk mattradisjon. Blant annet skal mattradisjoner sees i lys av natur- og kulturgitte betingelser, og kunnskap om mat som uttrykk for religionspraksis kommer inn. Dette er emner som i tidligere læreplaner som M74, M87 og L97 har hatt plass i fagene heimstadiære og orienteringsfaget.

Samfunnsmandatet og de allmenndannende trekkene i faget er fortsatt sterkt til stede i LK06. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på ulike fagområder, men skal også utvikle motivasjon til å velge en helsefremmende livsstil, utvikle ansvarlighet og vilje til å gjøre etiske og bærekraftige valg som forbruker og forstå at både mattradisjoner og måltidsskikker er kulturuttrykk. Mat som uttrykk for omsorg og fellesskap, og faget som arena for å øve sosiale ferdigheter er beholdt fra L97.

Den estetiske dimensjonen i faget blir noe tonet ned i LK06. Kreativitet og skapende arbeid er for en stor del knyttet til entreprenørskap i form av prosess- og resultatorientert produktutvikling og markedsføring. Sansebaserte erfaringer og opplevelser er i mindre grad til stede enn i L97. På 1.-4. trinn finner vi kompetansemål om å undersøke ulike matvarer

med tanke på smaksopplevelser, mens i de eldre klassene finner vi først og fremst estetikk knyttet til overordnede mål om at maten skal se innbydende ut og være velsmakende.

En av de største endringene som inntrådte med LK06, er at praksiser og faginnhold tydeligere ble skilt fra hjemmets gjøremål. Faget peker fortsatt utover skolen med mål om at eleven skal kunne ta ansvar både i hjemmet, på fritida og i arbeids- og samfunnsliv. Faget skal også inspirere til å bruke kompetansen eleven får gjennom faget seinere i livet. Men omfanget av ansvaret eleven skal utvikle vilje og motivasjon for, er i større grad enn tidligere begrenset til helse og miljørettet mat- og måltidsaktiviteter. Det er heller ikke lenger et uttalt mål at opplæringen i skolen skal speile hjemmets gjøremål eller gjennomføres i samråd med foreldrene. Både husholdsøkonomi og personlig økonomi forsvinner ut av faget som spesifikke mål. Eleven som borger er mindre synlig, samtidig som faget fremdeles skal gi eleven kunnskap til å «møte livet praktisk, sosialt og personlig og til å utvikle kritisk skjønn».

Ved overgangen fra strukturen i L97 til LK06, kan det se ut som at faget ble mindre detaljstyrt, men hvis en ser målformuleringer og kompetansemål i sammenheng med tekstene om grunnleggende ferdigheter i læreplanen LK06, er det likevel fortsatt enkelte føringer for og forslag til spesifikke arbeidsmåter i faget. Eksperimentering og utprøving er nevnt som arbeidsmåter, og lokale matprodusenter, Mattilsynet og skolehelsetjenesten er nevnt som aktuelle samarbeidspartnere. Naturen går fra å være spiskammers til også å fungere som arena for læring. Læreren blir gjennomgående gitt stor frihet i å velge hvordan elevene skal oppnå kompetanse og hvordan kompetansen skal vurderes.

LK20

Den tredelte strukturen i faget fortsetter med LK20 (Udir, 2019c, f). Hovedområder blir til kjerneelementer, som i mat- og helsefaget omfatter 1) Helsefremmende kosthold, 2) Bærekraftige matvaner og forbruk og 3) Mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk. Av de tre tverrfaglige temaene som innføres med planen, er faget knyttet til to; bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er ikke knyttet til faget.

For en stor del er strukturen og det faglige innholdet i kjerneelementene en videreføring fra LK06. Ernæring og kosthold skal bygge på kostrådene og eleven skal utvikle forståelse for sammenhengen mellom kosthold og helse og hva som kjennetegner et sunt kosthold som samtidig ivaretar miljøet. Elevene skal lære grunnleggende teknikker, matlagingsmetoder og bli kjent med redskaper og de skal kunne bruke, vurdere og forbedre oppskrifter.

I omtalen av området om identitet og kultur ser det ut til at læreplanen i større grad enn tidligere tar utgangspunkt i det dynamiske ved kultur som fenomen og den gjensidige

påvirkningen råvarer, kunnskap, tradisjoner og sosiale og religiøse normer og verdier har på hverandre. Det er et uttalt mål at normer og verdier i norsk og samisk matkultur, samt utforskning av andre matkulturer, skal bidra til at eleven verdsetter kulturelt mangfold (Udir, 2019c, s. 2). Det er ikke klart hvilke normer og verdier fra norsk og samisk matkultur det dreier seg om, og hvordan de skiller seg fra normer og verdier i «de andres» matkulturer.

Måltidet som arena for fellesskap, glede, omsorg og respekt, videreføres fra LK06. Det er verdt å merke seg at påvirkningen måltidenes sosiale dimensjon har på helsa, er lagt til kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk, framfor til kjerneelementet om helsefremmende kosthold.

I LK20 blir fagets praktiske side fastholdt, og estetiske dimensjoner ved faget blir igjen tydeligere. Blant sentrale verdier blir elevenes evne til å være kreativ, å skape, være nysgjerrig og til å skape sammen med andre, løftet fram. Estetiske uttrykksformer er nevnt som arbeidsmåte. Også i møte med mattradisjoner, kommer det til en dimensjon om nyskaping. Sansene som verktøy til å vurdere og utforske matvarer, kombinere smaker og forbedre oppskrifter, får større plass. Å kjenne igjen og sette ord på grunnsmakene har fortsatt plass i faget, men smak som psykososialt fenomen har fått et bredere nedslagsfelt i LK20. De psykososiale sidene ved smak har tidligere ikke vært like uttalt i læreplanene. Med LK20 skal elever etter 4. trinn for eksempel kunne «undre seg over kvifor smak er noko vi opplever ulikt» og etter 7. trinn skal eleven kunne «fortelje om og diskutere korleis smak kan påverke matpreferansar og matval» (Udir, 2019c, s. 4, 6). Som i LK06, blir enkelte kompetansemål som ligger i skjæringspunktet mellom kultur og helse, plassert i kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk, som dette kompetansemålet etter 7. trinn: «[...] utforske korleis sosialt fellesskap og samhandling kan vere med på å styrkje god helse» (Udir, 2019c, s. 6)

Sentrale verdier i faget peker i retning av at fagets brede samfunnsmandat, og allmenndannende ambisjon er opprettholdt. Faget skal bidra til å fremme folkehelse, et begrep som er nytt i LK20. Faget skal også fremme forståelse, omsorg og respekt for andre, styrke verdsetting av kulturelt mangfold og bidra til at elevene blir etisk bevisste forbrukere som har kunnskap om og er «i stand til å ta ansvarlege val og utvikle gode verdier og haldningar» (Udir, 2019c, s. 3). Faget skal appellere til elevens ansvarsfølelse, stimulere til gjennomføringsevne og at eleven utvikler en trygg identitet.

I tråd med de foregående planene, legger også LK20 vekt på at eleven skal ha innsikt i og kunne reflektere over hvordan egne matvaner og -forbruk kan påvirke miljø og klima. Med LK20 kommer begrepene «klima» og «klimaavtrykk» i bruk. Konkrete ferdigheter som å kunne planlegge for å utnytte råvarene best mulig og å utvikle ferdigheter til å utnytte matrester, er løftet fram i læreplanen som ledd i å utvikle bærekraftige matvaner.

5.4.3 Endringer og stabile trekk i mat og helse fra L97 via LK06 til LK20

Mat og helse har gjennom læreplanene L97, via LK06 til LK20 gjennomgått mange strukturelle og vesentlige innholdsmessige endringer i tillegg til endring av navn på faget. Undervisningen ligger på bestemte trinn, de fleste velger å legge undervisningen på 4., 6. og 9. trinn. I L97 gjenspeiles dette i at antall hovedmomenter varierer på de 3 trinnene.

L97 Heimkunnskap		LK06 Mat og helse		LK20 Mat og helse	
Hovedmomenter (trinn 1.-4.)	Hovedmomenter (trinn 5.-10.)	Hovedområder (trinn 1.-10.)	Kjerneelement (trinn 1.-10.)		
Mat og måltider	Kostvaner og matglede	Mat og livsstil	Helsefremjande kosthald		
Hjemmets gjøremål	Helse og livsstil	Mat og forbruk	Berekraftige matvanar og berekraftig forbruk		
Barn og familie	Hygiene og renhold	Mat og kultur	Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk		
Nærmiljøet	Forbruk og ansvar				
	Omsorg og sosial handling				
<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 16	<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 59	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 40	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 27		

Tabell 5 Mat og helse - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20

De største språklige endringene gjelder fagets forhold til hjemmet, men er også sterkt knyttet til endringer i faginnholdet. Begreper som «hjemmets- og nærmiljøets gjøremål», «familie- og samliv», «barns og voksnes ulike roller» viser den sterke tilknytningen mellom fag, skole, hjem og familie i L97. Denne tilknytningen endrer seg i overgangen til LK06 i og med at mange av begrepene knyttet til familie og hjem forsvinner. Det reflekteres også i fagets navn. En annen språklig bevegelse viser hvordan faget forholder seg til kultur og mattradisjoner. Fra å «videreføre og holde i hevd» tradisjoner i L97, til «bevissthet om norske mattradisjoner» i LK06 og til å «ta vare på, fornye og styrke verdsetting av matkulturer og kulturelt mangfold» i LK20. Omtalen av matkultur endrer seg fra «vår» til «våre». Med LK20 kommer begrepene klima og klimaavtrykk i bruk, noe som antakelig reflekterer en endring i den generelle språkbruken på dette fagområdet i samfunnet ellers. Det innebærer få praktiske endringer faget.

Hvis en skal vurdere antall forekomster som et uttrykk for verdi, har kommunikative ferdigheter og samhandling svært høy status i faget i LK20. Å kunne kommunisere, drøfte, reflektere, samtale om, diskutere og gjøre greie for, har stor plass. Det samme gjelder kognitive ferdigheter til å sammenligne, vurdere og utvikle. Verb som uttrykker praktiske ferdigheter til å bruke, prøve seg fram og utforske er fortsatt til stede, men i mindre grad enn i

L97. Det «å møte» og «følge» som eksempler på mer elevpassive verb blir mindre viktig fra 1997 til 2020.

Fagets relasjon til lokalmiljøet er beholdt gjennom de tre planene. I LK20 kommer forholdet mellom faget og det globale perspektiver helt eksplisitt fram, for eksempel i kjerneelementet Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk, der en slår fast at «Bruk og valg av mat påvirker individet, miljøet og verda vi lever i» (Udir, 2019c, s. 2). Forholdet mellom eleven og samfunnet er som nevnt tidligere til stede i alle planene på ulike måter, og peker i retning av eleven som borger, så vel som elev. Bærekraft kommer inn som nytt begrep LK06, men faginnhold og praksiser knytta til sosiale, økonomiske og økologiske dimensjoner ved faget var ivaretatt med andre begrep allerede i L97. Relasjonen mellom eleven, familien, nærmiljøet og skolen som er veldig tydelig i L97, endrer karakter i LK06 ved at familien blir mer perifer, samtidig som fagets relasjon til skole og lokalsamfunn beholdes. I LK20 er som nevnt relasjonen mellom faget og familien ikke lenger synlig i planen. Fagets relasjon til lokalmiljøet er beholdt gjennom de tre planene. I LK20 kommer forholdet mellom faget og det globale perspektiver helt eksplisitt fram, for eksempel i kjerneelementet bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk, der en slår fast at «bruk og val av mat påvirker individet, miljøet og verda vi lever i» (Udir, 2019c, s. 2). Forholdet mellom eleven og samfunnet er som nevnt tidligere til stede i alle planene på ulike måter.

Fagets brede samfunnsmandat og allmenndannende dimensjon er bevart gjennom alle planene, blant annet ved ambisjonen om at elevene ved hjelp av kritisk tenking skal bli i stand til å omsette kunnskap om kostråd, matmerking og helse, til praktisk handling, både i klasserommet og utenfor skolen, nå og senere i livet. Den personlige økonomi-siden av faget, med vekt på lommepenger, sparing og budsjettering av personlig forbruk, forsvinner etter L97. Begrepet økonomi kommer tilbake i LK20, men da med vekt på «økonomiske spørsmål om matproduksjon og matforbruk og på fordeling av matressursar» (Udir, 2019c, s. 3). Også her ser vi en dreining fra person- til systemnivå.

Måltidet sin status som viktig læringsarena for sosiale regler som for eksempel bordskikk, har fulgt faget gjennom skiftende planverk. Vi ser en forskyvning fra L97, hvor fokus er at elevene skal «lære å følge gitte sosiale koder» som gjelder i matlaging og måltidsituasjoner. I LK06 har dette endret seg til at eleven skal «kunne vurdere» hva god måltidsskikk innebærer (Udir, 2006c, s. 4), mens i LK20 skal faget fremme «interesse for mangfoldet av [...] måltidsskikker i samfunnet» (Udir, 2019c, s. 2). Relasjonen mellom eleven og måltidet endrer seg ved at måltidet går fra å være bærer av gitte normer og verdier, til å bli en dialektisk størrelse elevene kan diskutere og ha innflytelse på.

Elevens relasjon til læreren og til innhold og organisering av undervisningen i faget kommer til syne på ulike måter i planene. I L97 peker en på at det er positivt at elevene får være med å «bestemme over sin egen arbeidssituasjon» (s. 253). Læreren må gi eleven anerkjennelse

for utført arbeid, benytte fagets potensial for variasjon, og inspirere og legge til rette for at eleven får tilstrekkelig med tid til å gjennomføre de tildelte oppgavene. I LK06 blir det framhevet at læreren må tilpasse undervisningen til elevens ulike forutsetninger, hvis elevene skal oppleve å lykkes og på den måten bli motivert for å bruke kunnskaper og ferdigheter de opparbeider seg i faget, seinere i livet. Utover dette, blir lærerens rolle ikke adressert i LK06. Lærerens rolle kommer sterkere til syne i LK20, særlig gjelder det i tekstene om underveis- og sluttvurdering. Læreren skal blant annet legge til rette for elevmedvirkning, være i dialog med elevene om utviklinga til hver enkelt og bidra til at elevene får vist kompetansen sin på forskjellige måter.

I alle de tre planene finner vi stor variasjon av typer handlinger innenfor de tre områdene faget til enhver tid er delt inn i. Den praktiske dimensjonen ved matlaging følger alle trinn gjennom planene, selv om begrepene endrer seg noe. I L97 skal elevene få øvelse i, bruke, lage, arbeide med og ha ferdigheter til ulike sider ved matlaging. I LK06 er praktiske handlinger som å lage, bruke, praktisere og skape fortsatt til stede, men variasjonen er sterkt redusert. Som ledd i en progresjon som vi i ulike grader finner i alle de tre planene, skal elevene også få prøve ut, utforske, eksperimentere og videreutvikle.

Samarbeid som arbeidsform, og evne og vilje til samarbeid som viktig egenskap ved eleven, tillegges stor vekt i faget i alle tre planene. Det er tydelige føringer for at faget skal bidra til at elevene lærer å skape og delta i fellesskap på en positiv måte. I L97 kommer dette til syne i både målformuleringer og hovedmomenter. I LK06 legger en vekt på mat- og helsefaget som «ein viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevane» (Udir, 2006c, s. 2). Kompetansemålene i LK20 inneholder så godt som ingen formuleringer som peker i retning av at samarbeid skal være en overveiende prioritert arbeidsmåte. Men når en ser kompetansemålene i lys av overordnet del, tekstene om fagets relevans og kjerne-elementet mat- og måltid som identitetsuttrykk, blir vekten av den sosiale komponenten i faget likevel svært framtrædende.

Oppskriften er en autoritativ tekst i mat- og helsefaget. Fra L97 via LK06 til LK20 ser vi at lærings- eller kompetansemål knyttet til hvordan elevene skal forholde seg til oppskriften, forflytter seg oppover i Blooms taksonomi for kognitive læringsmål (Anderson & Krathwohl, 2014).

På fagområdet ernæring, kosthold og helse endres arbeidsmåtene fra at eleven skal ha overordnet kunnskap og ferdigheter til å vurdere matretter og måltider i tråd med kostholdsrådene og kunne bruke digitale ressurser til å beregne energi- og næringsinnhold på generiske matretter, i L97 og LK06, til at eleven skal bruke kompetanse og digitale ressurser til å vurdere sitt eget kosthold i LK20. Med denne endringen, endres forholdet mellom eleven og fagområdet ernæring, kosthold og helse fra å være et abstrahert fenomen

på samfunnsnivå, til å være et forhold som har direkte sammenheng med elevens egen kropp. Innenfor dette emnet, går planene i motsatt retning enn innen andre områder.

Oppsummert kan en si at fagets tilknytning til hjem og familie endrer seg, samtidig som fagets allmenndannende karakter består. Selv om benevnelsene er ulike, har faget etter LK06 tre faglige omdreiningspunkt: helse og livsstil, forbrukerperspektiv og kulturdimensjon.

5.5 Musikk

5.5.1 Historisk overblikk

Musikkfaget har lang tradisjon i norsk skole, men det var først på 1960-tallet at faget fikk sitt nåværende navn. Tidligere het faget *Sang* og det var salmesang som preget faget. Sang i skolen kan spores helt tilbake til 1700-tallet, og salmesangen ble ansett som en del av skolens religiøse oppdrageransvar og den skulle bidra til kultivering av elevene (Engelsen, 2015; Kalsnes, 2017). I løpet av første halvdel av 1900-tallet ser man en dreining i sangfaget mot å vektlegge musikkens egenverdi og kobling til kulturarven (Varkøy, 1997).

Oppdragelsesmandatet i sangfaget fikk med dette et utvidet formål der sangens allmenndannende kraft ble fremhevet. Elevene skulle bli glade i å synge, og sangen skulle bidra til å gi dem et «ideelt» ånds- og følelsesliv (Engelsen, 2015). På 1900-tallet endret sangfaget dermed karakter fra å inngå i en pietistisk disiplinering til å bli ansett som et estetisk fag med mer vekt på innlevelse i musikk som kunstform. Andre sangformer enn salmer gjorde seg etter hvert også gjeldende, som f.eks. folketoner og sanger om hjem, fedreland og høytider (Bjørnstad, 2014; Kalsnes, 2017).

Som nevnt var det først på 1960-tallet, med Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960, at sangfaget brøt med tidligere tradisjoner og skiftet navn til *Musikk* (Kalsnes, 2017).

Musikkfaget slik det ble fremstilt i læreplanen fra 1960 var fortsatt preget av et tradisjonelt fagsyn med et stort fokus på et normativt oppdragelsesmandat (Engelsen, 2015): «Målet for musikkundervisningen er å oppdra elevene til å bli glade i god musikk» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 248). Tradisjonelle innholdselementer som hørelære, musikk lære og musikkhistorie var fremdeles sentralt (Kalsnes, 2017). At faget skiftet navn gjorde likevel at innholdet *i* og begrunnelsene *for* faget ble utvidet. Det ble blant annet større vekt på samspill via orff-instrumenter og blokkfløyte (Davidsen Titt, 2007; Hanken & Johansen, 2013), sosialt felleskap gjennom musikken, samt elevenes forståelse og innlevelse i musikk som kunstform. Fagets nytteverdi for andre skolefag som kristendom, norsk og gymnastikk ble også fremhevet ved at musikken får en tydeligere trivselsskapende funksjon (Varkøy, 2017).

Først på 1970- og 80-tallet fikk reformpedagogisk tenkning ordentlig rotfeste i musikkfaget, da mønsterplanene M74 og M87 var påvirket av aktivitetspedagogisk tenkning. På 70-tallet ser man dermed en dreining mot barnets naturlige interesser og aktiviteter som utgangspunktet for den pedagogiske virksomheten. Dette kommer til uttrykk gjennom søkelyset på mer skapende aktivitet i M74 og M87 (Kalsnes, 2017). Faget viderefører tidligere teoretisk og musikkhistorisk innhold i hovedemnet «musikkorientering», men fagets hovedaktiviteter var likevel sang og spill. I M74 finnes bl.a. en veiledende liste over aktuelle sanger for klasserommet. Denne listen er tatt bort i M87. Med innføringen av M74 skulle faget også inneholde elementer av bevegelse- og danseaktiviteter, og det sceniske og performative aspektet i faget ble ytterligere styrket i M87 med aktiviteter som f.eks. «musikk og drama», «musikkteater» og «skolekonsert». Det ble vektlagt at undervisningen skulle fremme egenaktivitet samt elevenes evne til estetisk opplevelse og til å uttrykke seg (Hanken & Johansen, 2013). Ungdomsbevegelse, protest- og populærkultur gjorde også sitt inntog i musikkfaget. Identitet, musikk som kommunikasjon og betydningen av kritisk bevissthet var derfor nye elementer i læreplanene. Det ble også vektlagt at musikkfaget kunne inngå i tverrfaglige sammenhenger (Kalsnes, 2017).

Den historiske gjennomgangen viser at musikkfaget sprang ut av faget sang. Mens sangfaget hadde religiøs disiplinering som hovedoppgave, fikk musikkfaget et økende fokus på blant annet spill av instrumenter, og at skapende aktiviteter, dans og populærkultur etter hvert har fått økende plass.

5.5.2 Musikk i L97 og LK06 til LK20

L97

I L97 er musikkfaget strukturert med utgangspunkt i tre (eller fire) aktivitets- og erkjennelsesformer; 1) Musisere og danse, 2) Komponere og 3) Lytte. Innenfor aktivitets- og erkjennelsesformene spesifiseres det videre 122 hovedmomenter, fordelt over grunnskolens ti årstrinn. Disse hovedmomentene beskriver konkret innhold, lærestoff og aktiviteter som skal gjennomføres på hvert enkelt årstrinn. De ulike aktivitets- og erkjennelsesformene i musikkfaget viser at læreplanen har en språkdrakt der de praktiske aktivitetene og handlingene har en sentral plass, og det er gjennom disse at elevene skal erkjenne, oppleve og lære. Aktivitetene musisere, danse og lytte er kjent fra tidligere læreplaner. At L97 innfører komponering som en egen aktivitet- og erkjennelsesform, viser at L97 legger ekstra vekt på eleven som skapende individ.

De tre aktivitets- og erkjennelsesformene i musikkfaget legger premisene for hvilke handlinger som skal skje i undervisningen. «Musisere og danse» har klare linjer til musikeryrket og knyttes til de praktiske og utøvende sidene ved faget. Øvelsesdimensjonen

vektlegges, og det vises til det å fremføre, spille, synge og annen vokal aktivitet. Å danse beskrives som en naturlig del av musikkuttrykket og samværet mellom barn og unge. Dans som aktivitet sies å gi opplevelse og forståelse av faget. «Komponere» handler om at elevene skal gi egne idéer musikalsk uttrykk og form gjennom å lage egen musikk og danseuttrykk samt det å improvisere og arrangere. Det legges også vekt på fremføring og formidling av egne komposisjoner. «Lytte» beskrives som en aktiv handling, der elevene skal delta i ulike lyttesituasjoner. Lytting skal også sees i sammenheng med-, og komme til uttrykk gjennom andre kunstformer. Å lytte omtales som en grunnleggende måte å orientere seg i musikk og utvikle gehør i henhold til musikkens grunnelementer. Videre skal elevene utvikle musikalsk skjønn gjennom lytting, samt vurdere og oppleve musikk. Læreplanen fremhever at de ulike aktivitets- og erkjennelsesformene griper inn i hverandre og må sees i sammenheng.

Musikkfaget fremheves som en arena for musikalsk fellesskap for alle elever, der viktigheten av samvær og samhandling likestilles med kvalitet og mestring. Det påpekes også at elevene skal ha kjennskap til ulike musikktradisjoner i Norge og i andre kulturer. Dette konkretiseres i de ulike hovedmomentene på hvert årstrinn i planen. De konkrete eksemplene som læreplanen viser til er oftest norske sanger, danser, komponister, forfattere og musikkstykker (Grieg, Alf Prøysen, Andre Bjerke, Inger Hagerup, Blåmann-blåmann, Vesle måltrost, Mellom bakkar og berg). Dette viser at kulturarven og det tradisjonelle tillegges stor verdi. Planen gir i tillegg eksempler på kjente utøvere fra andre kulturer og populærkulturen (Louis Armstrong, Mari Boine, Beatles, Elvis). L97 vektlegger at musikkfaget skal være et fag for alle elever og derfor er det kollektive fellesskap gjennom musikk viktig.

I samisk L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997b) følger musikkfaget den samme strukturen som den norske læreplanen i musikk. Dette innebærer at faget er delt inn i de tre aktivitets- og erkjennelsesformene musisere og danse, komponere og lytte. Det som skiller den samiske læreplanen fra den norske læreplanen, er det spesifikke søkelyset på den samiske musikkulturen med spesiell vekt på joik og samiske sanger og danser. Dette er gjennomgående på alle trinn.

LK06

I LK06 (Udir, 2019d) er musikkfaget sentrert rundt tre hovedområder; 1) Musisere, 2) Komponere og 3) Lytte. Totalt er det 57 kompetansemål fordelt på fire stadier: måloppnåelse etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Kompetansemålene i faget presenteres under hvert hovedområde, som er formulert som kompetanser eleven skal ha tilegnet seg etter endt periode. LK06 brukes et tydelig fagspesifikt språk, der for eksempel musikkens grunnelementer (puls, rytme, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), instrumentkunnskap, sjangertrekk, etc. vies oppmerksomhet. Begreper som musikkorientering, akkompagnement og gehør er andre eksempler på musikkplanens

fagspråk. Planen er tydelig rettet mot eleven som et skapende individ, ved å vektlegge komponering og skapende aktiviteter. I tillegg fremhever fagets estetiske dimensjon, der begreper som «estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» nevnes eksplisitt under formålet med faget. I LK06 er dans ikke lenger et hovedområde i musikkfaget. Dans får slik sett en mindre fremtredende rolle enn tidligere, men er fortsatt med, og nevnes både under hovedområdet «musisere» og «komponere». Vurdering nevnes i denne planen i et eget kapittel, der det kort presiseres at elevene skal ha standpunkt karakter i faget, og at faget ikke er et eksamensfag. Planen har en lenke til Utdanningsdirektoratets sin generelle ressurside for vurdering.

LK06 legger vekt på aktivitet og praktiske handlinger i faget. Innenfor hovedområdet «Musisering» nevnes det praktisk arbeid og samhandling med sang, samspill på ulike instrumenter, samt dans som kan bidra til musikkopplevelse. Musisering skal knyttes til de musikalske grunnelementene og til musikalsk kommunikasjon og formidling. «Komponering» knyttes til det å utforske, eksperimentere, sette sammen og skape. Det legges vekt på bruk av ulike musikkinstrumenter og digitale verktøy i dette arbeidet. Musikkens grunnelementer er sentrale i elevenes arbeid. «Lytt» handler om musikkopplevelse og refleksjon. Dette skal oppnås ved å utvikle følsomhet for musikkens grunnelementer samt det å arbeide med ulike former for musikk gjennom å gjenkjenne, uttrykke, reflektere og samtale om ulike typer musikk. Disse verbene er også de mest gjennomgående i læreplanen. Læreplanen uttrykker at de ulike hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng.

Musikk omtales som en kilde til både selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse, noe som betyr at læreplanen fremhever både musikkens individuelle og relasjonelle funksjon. Den relasjonelle funksjonen knyttes på den ene siden til identitetsdanning og tilhørighet, og på den andre siden til toleranse og respekt for andres kulturer. Dette utdypes gjennom planens søkelys på musikalsk mangfold og det å se på musikkens bruk og funksjon i en samfunnsmessig kontekst. Ulike former for musikk nevnes eksplisitt, deriblant rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk.

Den samiske læreplanen for musikkfaget (Udir, 2006f) har lik struktur som den norske planen (Udir, 2006d). Dette innebærer at faget er delt inn i de tre nevnte hovedområdene musisere, komponere og lytte. Kompetansemålene viser at læreplanen har et større søkelys på samisk musikkultur enn den norske læreplanen har. Dette er gjennomgående på alle årstrinn. Det legges spesielt vekt på joiker, sanger og danser fra samisk kultur.

LK20

I LK20 er musikkfaget sentrert rundt fire kjerneelementer; 1) Utøve musikk, 2) Lage musikk, 3) Opplive musikk og 4) Kulturforståelse (Udir, 2019d). Totalt antall kompetansemål i denne planen er 28. I LK20 skal kjerneelementene sees i sammenheng med hverandre. Dette synliggjøres ved at man skal legge til rette for at kompetansemålene relaterer seg til to eller flere av kjerneelementene. Både de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap skal inngå i musikkfaget. I forbindelse med beskrivelsen av kompetansemålene etter 2., 4., 7. og 10. trinn utdypes undervisningspraksiser i faget. Etter 10. trinn er det også beskrevet hvordan standpunkt karakter skal settes, og som en tilleggsressurs i læreplanen finnes også eksempler på måloppnåelsesbeskrivelser som skal hjelpe læreren i vurderingsarbeidet.

I omtalen av faget legges det vekt på at musikk er et viktig fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling. Språket i planen fremhever fagets praktiske sider, og lar disse være sentrum for det andre fagstoffet. Musikkvitenskapelige retninger som f.eks. musikkhistorie, instrument- og sjangerkunnskap og musikkteori er nedtonet, og skal sees i relasjon til de praktiske aktivitetene. Læreplanen bruker noen fagspesifikke begreper, som for eksempel «musikkens grunnelementer», men bruker også et mer hverdagslig språk, som «å lage musikk», og «sette sammen» musikk. Utvikling av digitale ferdigheter presiseres gjennom begreper som opptak og manipulering av lyd, musikkteknologi, programmering og digital dømmekraft. Læreplanens målsetning om å synliggjøre progresjon i faget er ivaretatt i kompetansemålene ved for eksempel å vise til at elevene skal utøve musikk fra elevenes nære musikkultur og at de skal leke med musikkens grunnelementer på 2. trinn. Elevene på 10. trinn skal blant annet utøve et variert repertoar av musikk og skape, programmere, eksperimentere, drøfte og reflektere.

De språklige formuleringene i planen legger føringer for de praktiske handlingene som skal skje i faget. Planen legger vekt på elevenes muligheter til å utforske og eksperimentere, utfolde og uttrykke seg, oppleve og skape i faget. Digitale ferdigheter fremheves og knyttes spesielt til kjerneelementene å utøve, lage og oppleve musikk. Elevene skal blant annet kunne bruke opptaksutstyr samt bearbeide og manipulere lyd. I kjerneelementet «Utøve musikk» vektlegges det å spille, synge og danse. Kjerneelementet «Lage musikk» handler i denne planen om å organisere, sette sammen og omforme musikk og lyd, både analogt og digitalt. Musikkens grunnelementer skal inngå i elevenes skapende arbeid. «Opplive musikk» beskrives ikke som en aktivitet i seg selv, men heller som et mulig resultat av det å utøve musikk, lage musikk og lytte aktivt og sansende til musikk. Dette er et godt eksempel på hvordan kjerneelementene knyttes sammen i denne planen. Det å oppleve i musikkfaget settes i sammenheng med emosjonelle erfaringer fra både hverdagslige og eksistensielle møter med musikk. Det siste kjerneelementet, «Kulturforståelse», er heller ikke beskrevet som en aktivitet i seg selv. Det påpekes derimot at det å utøve, lage og oppleve musikk, til

sammen kan bidra til å øke elevenes kulturelle kompetanse. Her er elementer som refleksjon og kritisk tenkning sentrale, og viser tydelig sammenheng til tematikk fra verdigrunnlaget i læreplanens overordnede del.

Samspill, samarbeid og sosial samhandling er nevnt eksplisitt flere steder i planen, og viser hvordan musikkfaget er tenkt som et fag der felles identitet og opplevelser dannes gjennom musikalske praksiser. Det påpekes for eksempel at «mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer» (Udir, 2019d, s. 3). Gjennom kjerneelementet kulturforståelse settes musikkfaget i en større samfunnsmessig, kulturell og historisk sammenheng. Det legges vekt på at elevene skal utøve og oppleve musikk fra både nær musikkultur og andre musikkulturer. Her nevnes eksplisitt den samiske musikkulturen. I tillegg utdypes samfunnsperspektivet i faget gjennom temaer som kjønn, kjønnsroller, seksualitet og stereotypier.

Den samiske læreplanen i musikkfaget (Udir, 2019g) har lik struktur som den norske læreplanen i musikk. Dette innebærer at faget er delt inn i de samme fire kjerneelementer som den norske versjonen. Kompetansemålene i den samiske planen viser likevel at det er et større søkelys på samisk musikkultur enn i den norske læreplanen. Det legges spesielt vekt på joiker, sanger og danser fra samiske kultur.

5.5.3 Endringer og stabile trekk i musikk fra L97 via LK06 til LK20

Gjennomgangen av læreplanene viser at LK20 i stor grad viderefører innholdselementer fra de to foregående læreplanene, men at ordlyden er noe endret. Antall kompetansemål er vesentlig redusert. De største endringene finner vi med et økt fokus på praktiske og utforskende aktiviteter, et gradvis økende innslag av digitalisering, samt innføringen av kjerneelementet kulturforståelse.

L97 Musikk	LK06 Musikk	LK20 Musikk
Hovedmomenter (1.-10. trinn)	Hovedområder (1.-10. trinn)	Kjerneelement (1.-10. trinn)
Musisere og danse	Musisere	Utøve musikk
Komponere	Komponere	Lage musikk
Lytte	Lytte	Opplive musikk
		Kulturforståelse
<i>Eleven skal:</i> Antall hovedmomenter: 122	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 57	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 28

Tabell 6 Musikk - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20

Den største endringen i planenens struktur finner vi i hvor detaljert fagets innhold og arbeidsformer beskrives, fra å ha et høyt detaljnivå, til å formulere færre og mer åpne målbeskrivelser. I L97 beskrives 122 hovedmomenter, I LK06 er det 57 kompetansemål, og i LK20 er det 28 kompetansemål. Til forskjell fra L97 gir LK06 og LK20 ingen konkrete eksempler på innholdskomponenter i faget. L97 skiller seg også fra de to neste planene ved å beskrive hovedmomenter som skal jobbes med under hvert klassetrinn, mens LK06 og LK20 beskriver kompetansemål som skal være oppfylt etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. En annen stor endring i læreplanene ligger i hvordan de spesifikke hovedmomentene og kompetansemålene sorteres. I L97 og LK06 plasseres hvert moment eller kompetansemål under et spesifikt hovedområde (for eksempel under «komponere»), mens kompetansemålene i LK20 i stedet er beskrevet åpnere, slik at elevene skal realisere flere kjerneelementer samtidig gjennom arbeidet med ett og samme kompetansemål. Selv om hovedområdene i musikkfaget er ganske konstante gjennom de tre læreplanene, er det to områder som skiller seg ut; I L97 er dans eksplisitt løftet tydeligere frem som en fjerde aktivitetsform i musikkfaget, og i LK20 blir kulturforståelse fremhevet. Beskrivelsen av hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i musikkfaget innføres med LK06 og videreføres i LK20, samtidig som LK20 i tillegg innfører de tverrfaglige temaene i skolen og knytter musikkfaget til to av dem: Demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

På tross av ulikhetene finnes det likevel mange strukturelle likheter i de tre siste læreplanene i musikk. Faget er i alle planene preget av innhold fra tidligere læreplaner, og hovedsakelig strukturert rundt musikkens hovedaktiviteter: Syngende og spille (musisere/utøve) musikk, lage (komponere) musikk og lytte (oppleve) til musikk. Alle de tre planene påpeker at de ulike hovedområdene griper inn i hverandre og at faget må sees i sammenheng på tvers av hovedområdene, noe LK20 legger spesielt godt til rette for gjennom organiseringen av og sammenhengen mellom kompetansemål og kjerneelement.

En gjennomgang av de tre læreplanene for musikkfaget viser at det har skjedd en endring i språklige formuleringer ved at musikkfaglige begreper og uttrykk er blitt mindre fremtredende i LK20. At det å komponere har skiftet ordlyd til det å lage musikk, er et eksempel på dette, og kan signalisere at musikkfaget skal være lettere tilgjengelig for alle – uavhengig av musikkfaglig kompetanse. I LK06 er det egne mål som er knyttet til kunnskap om musikkvitenskapelige temaer, som f.eks. å gjenkjenne og beskrive sjangerstiltrek, instrumenter og ensembletyper. I LK20 er disse kunnskapskomponentene tettere knyttet til den praktiske bruken av de musikkvitenskapelige begrepene og kunnskapene. Forbindelsen mellom musikkvitenskapelige temaer og praktiske aktiviteter finner vi til dels også i L97. Detaljrikdom preger likevel det musikkvitenskapelige innholdet i L97 i større grad enn i LK20. Kultur- samfunnsperspektivet i LK20 er styrket i form av både kjerneelementet «Kulturforståelse» og konkrete temaer i kompetansemålene. De tre planene sett under ett viser også at musikkteknologi og digitale ferdigheter er gradvis mer fremtredende i faget.

L97 kategoriserer eksplisitt faget inn etter aktivitetsformene musisere, danse, komponere og lytte. Dette er en struktur LK06 i stor grad følger. På denne måten legges selve aktivitetsformene i faget til grunn for fagets innhold. Dette endres i LK20, der to av fire kjerneelement, «å oppleve» og «kulturforståelse», heller synes å være resultater av aktiviteter, enn aktiviteter i seg selv. Til tross for dette fremstår LK20 som mer sentrert rundt fagets praktiske aktiviteter enn tidligere, da elevene skal bruke fagbegreper og fagstoff som støtte i det praktiske arbeidet. Dette perspektivet synes å være i tråd med mange av beskrivelsene vi finner i L97, der elevenes opplevelse og forståelse av faget skal sees i sammenheng med de ulike aktivitets- og erkjennelsesformene. En sammenligning av verbbruk i læreplanene viser at LK06 i større grad enn LK20 bruker verb som gjenkjenne, gjøre rede for og samtale. Sammen med nedtoningen av musikkorienteringselementer gir dette LK20 et mer praktisk preg enn LK06. LK20 har også en mer utforskende karakter enn L97, hvor det i større grad ble vektlagt å «øve» og «arbeide med» et gitt lærestoff. Digitale handlinger blir også i økende grad regnet for å være relevante og viktige i musikkfaget. I kompetansemålene knyttes de digitale ferdighetene spesielt til skapende aktiviteter. Dette kan tyde på at faget som tidligere har hatt et tydelig «utøver» eller «musikerperspektiv» nå åpner for aktiviteter som heller sorterer under musikkprodusentenes domene.

I den overordnede beskrivelsen av faget vektlegger alle de tre læreplanene musikkens sosiale og identitetsskapende dimensjon gjennom samspill, samskaping og felles opplevelser. På hovedmoment- og kompetansemålnivå finnes det relativt få mål som eksplisitt handler om elevenes musikalske samarbeid og samhandling. En finner imidlertid formuleringer som fremhever dialog, samtale, diskusjon, refleksjon og drøfting. Alt i alt er det ikke betydningsfulle endringer i beskrivelsen av elevrelasjoner i disse planene. Derimot er det noen tydelige endringer i hvordan planene vektlegger samfunnsmessige og kulturelle relasjoner. Fra å være et fag som forholdt seg, først og fremst, til egen kulturarv, har musikkfaget i tråd med samfunnsutviklingen ellers endret seg til å bli et mer flerkulturelt fag der kulturforståelse er et nytt og eget kjerneelement. Kulturperspektivet er derfor det tydeligste nye innslaget i musikkfaget i LK20, der det i større grad legges vekt på kulturelt mangfold, kritisk tenkning og kulturforståelse. Dette styrker denne planens musikk sosiologiske og kulturkritiske perspektiver. L97 og LK06 fremhever verdien av et samarbeid med kulturskoler, profesjonelle- og eksterne aktører, mens LK20 ikke nevner dette eksplisitt.

6 De praktiske og estetiske fagene i LK20

Som det kommer frem i kapittel 5, har de fire fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk mange felles historiske trekk med seg inn i LK20 fra L97 og LK06. Fagene har lange tradisjoner som læreplanbestemte fag, og har innholdsmessig vært preget av ulike samfunnsmessige forståelser og forventninger til fagene, men med svært ulike timetall i opplæringen for å realisere disse forventningene. I dette kapitlet vil vi diskutere resultatene fra læreplananalysene for enkeltfagene og fagområdet, for å kunne belyse sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene som er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20, og peke på noen forhold som vil bli nærmere belyst videre i evalueringen og i delrapport 2. Kapitlet avslutter med en oppsummerende refleksjon.

6.1 Endringer og videreføring i kompetansemålene

Studier som er gjort av enkeltfag i LK20 viser at det er språklige uklarheter og behov for avklaringer som kan gi bedre grunnlag for lærere i arbeidet med operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanene, gjennom valg av innhold og arbeidsmåter (Borgen & Engelsrud, 2020; Bratland & El Ghami, 2022; Valenta & Enge, 2020).

Overgangen fra læreplanen L97 til en kompetanseorientert læreplan der målformuleringene i planen (kompetansemålene) beskriver elevenes sluttkompetanse, var stor da denne modellen ble innført med LK06. Evalueringen av LK06 viste blant annet at det var usikkerhet blant lærere, skoleledere og skoleeiere knyttet til kompetansemålenes intensjon og deres utforming, og til arbeidet med lokale læreplaner (Dale et al., 2011). Lærere opplevde å mangle veiledning i å operasjonalisere kompetansemål, og at det var mer hensiktsmessig å videreføre L97 enn å gå inn i usikkert farvann innenfor nye rammer og nytt læreplanspråk (Andreassen, 2016; Dale & Øzerk, 2009).

I LK06 var kompetansemålene rettet mot hovedområder i fagene. Kompetansemålene i LK20 skal være utformet i lys av verdiene og prinsippene i overordnet del, skal favne flere kjerneelementer og helheten i faget. Færre kompetansemål skal bidra til at faget blir mindre fragmentert og til mer sammenheng mellom elementene i læreplanen. Ambisjonene i LK20 om forenkling i fag og sammenheng mellom fag har ifølge Karseth et al. (2020) ført til at en del av kompetansemålene er mer generelt formulert, men har ikke nødvendigvis blitt mindre omfattende. Fagfornyelsen har ikke ført til en styrking av innholdsdimensjonen i kompetansemålene, samtidig er det i noen fag en økt vektlegging av prosessuelle sider ved undervisningen (Karseth et al., 2020, s. 14).

Resultatene fra læreplananalysene i kapittel 5 viser at dette er forhold som også kan gjenkjennes for de praktiske og estetiske fagene. Kompetansemålene i LK20 kan ikke alltid sies å uttrykke forenkling. Selv om LK06 var omfattende i antall kompetansemål var de fordelt under hovedområder. Når elementer fra kompetansemålene fra LK06 følger med inn i LK20 på nye måter, bidrar dette til kompleksitet. Et fellestrekk for de praktiske og estetiske fagene er at kompetansemålene er mer rettet mot det prosessuelle, og i mindre grad deklarativ kunnskap. I LK20 er det mindre forskjeller i antall kompetansemål mellom de fire fagene enn timetallet kanskje skulle tilsi.

Det er stor variasjon mellom de fire fagene i hvor mye språket om fagene er endret i LK20 og hvordan kjente former fra tidligere læreplaner har fått ny innramming. Et eksempel er hentet fra kunst og håndverksfaget hvor det kan se ut til at det som oppfattes som nytt i LK20, kan gjenfinnes i fagets historie, ikke som stabile trekk, men mer som pendelsvingninger. Håndverksferdigheter fremstilles som noe nytt, men kan gjenfinnes helt tilbake til Normalplanen 1925. Det samme gjelder praktisk læring, som har vært i fokus gjennom hele fagets historie, kanskje med unntak av et sterkere teoretisk og verbalt fokus i LK06.

I musikk er det lignende trekk. For eksempel er «musisere» endret til «utøve», og «komponere» er endret til «lage». Noe større endring finnes i overgangen fra «lytte» til «oppleve», men innholdsmessig finnes flere av de samme elementene. Musikk, samfunn- og kulturperspektivet finnes i både L97 og i LK06, men fremheves særlig i LK20 gjennom kjerneelementet kulturforståelse.

Et tredje eksempel er hvordan læreplanen for kroppsøving i LK20 bringer inn kjente formuleringer om innhold samtidig som rammene er vesentlig endret. Det stabile ved kroppsøvfaget, fra læreplanen fra 1922 og som vi kan gjenkjenne i LK20, er vektlegging av lek i bred forstand, vektlegging av bevegelsesøving og bevegelsesutforsking i lek, dans, og andre aktiviteter, at elevene skal bli kjent med/kjenne til idrettsaktiviteter, og at helse er et tema. Idrett har vært tema for vesentlige endringer i faget i de siste læreplanene. I L97 er det nytt at elevene på ungdomsskolen skal lære idretter, noe som så er nedtonet igjen i LK06, men har så kommet mer tilbake gjennom at denne læreplanen har vært gjenstand for fire revisjoner. I LK20 er så idrett nedtonet igjen.

Mens kroppsøving i L97 og LK06 var delt inn i hovedmomenter/hovedområder relatert til elevenes alder og utvikling, er kjerneelementene i LK20 felles for alle trinn. I L97 er også mat og helse delt opp med ulike hovedmomenter etter trinn. I LK20 skal progresjon gjøres synlig i kompetansemål og vurdering på trinn, og uttrykkes i sammenheng med de språklige formuleringene i læreplanens verb, adjektiv, substantiverte verb og beskrivelser av det nære og fjerne, osv., som skal gi retning til progresjonen. I kroppsøving kan progresjonen noen ganger bli uklart og med at sentrale verb som peker mot handling, som gjennomføre, utforske og øve, er gjennomgående på alle trinn, og det er lagt vekt på innholdsmessig

progresjon i faget mellom trinnene, for eksempel fra enkelt (lek og samspill) til mer komplekst (deltakelse og øving sammen med andre). I faget er progresjon tydeligst formulert i forbindelse med svømming. Progresjon i musikkfaget er som hos kroppsøving ikke særlig spesifikt beskrevet, men heller preget av generelle prinsipper; fra nært (barns nære musikkultur) til fjernt (ulike musikkulturer), og fra enkelt (leke med, samtale og formidle), til mer komplekst (reflektere, begrunne og drøfte). Det er derfor mye opp til læreren å konkretisere innhold og progresjon for elevene.

Endringene i LK20 fra L97 og LK06 har forskjellige tyngdepunkt i de fire fagene når det gjelder språkbruk og hvilke typer praksiser elevene skal delta i. Med en slik kompleks struktur som LK20 er konstruert over (jf. Retningslinjer for læreplangruppene), kan det imidlertid være vanskelig å få øye på nyansene som er rettet mot å ivareta en utviklingstenking slik lærerne kjenner fra tidligere læreplaner, når de skal legge til rette for elevenes læring og progresjon. Hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere arbeider med kompetansemål, utvikling og progresjon vil bli et tema i den videre evalueringen.

6.2 Endringer angående vurdering - grunnlag for nye praksiser

Et fellestrekk ved fagene er at de tradisjonelt har hatt standpunkt karakter som sluttvurdering i grunnopplæringen. Med LK20 følger ny vurderingsforskrift og nye tekster om underveisvurdering og standpunkt vurdering på trinn. Det har også vært gjort forsøk med eksamen i de fire praktiske og estetiske fagene i forbindelse med forarbeidet til LK20 (Rambøll, 2019). Blant konklusjonene av dette forsøket er at det ikke er enighet mellom fagene om hvilke eksamensformer som er best egnet for sluttvurdering med eksamen, og at det er behov for mer formalkompetanse blant lærere for å kunne utvikle oppgaver og gjennomføre for eksempel muntlig-praktisk prøve.

Evalueringene av LK06 viser også at det har vært usikkerhet om hvordan kompetansemålene kan legges til grunn for vurdering (Aasen, et al., 2012). En studie av standpunkt karaktersetting i fem fag innenfor LK06 har vist at det er til dels store faglige forskjeller mellom fag, også mellom de praktiske og estetiske fagene kroppsøving og kunst og håndverk, når det gjelder hva som tillegges verdi og blir grunnlag for vurdering i forbindelse med standpunkt karaktersettingen (Prøitz & Borgen, 2010). I musikkfaget viser en studie også at det er store forskjeller innad i faget i hvordan lærere arbeider med læreplanen, velger innhold og hva som blir lagt til grunn i vurdering av elevene (Vinge, 2014).

Usikkerhet om vurdering under LK06 førte blant annet til utvikling av mer støttmateriell og veiledninger. Slik usikkerhet førte også til endringer i fag, og merknader til den gjeldende

vurderingsforskriften. Igjen er kroppsøving et eksempel. I forbindelse med de nevnte revisjonene av læreplanen for kroppsøving i LK06 ble det også gjort endringer i grunnlaget for vurdering. Det kom til flere merknader til vurderingsforskriftens §3-3, med detaljerte beskrivelser av vurderingsgrunnlaget for karaktersetting, med særlig omtale av elevens forutsetninger og innsats, bruk av tester, og svømming (Udir, 2015). Merknadene kan tyde på at det på grunnlag av alle revisjonene var særlig behov for støtte til regelverkstolkning angående hvordan kompetansemålene i LK06 skulle forstås i forbindelse med karaktersetting i kroppsøving, og hva som var nytt i forhold til L97.

Gjennomgangen i kapittel 5 viser at det er til dels store forskjeller mellom de fire fagene i hvilke verdier og hva som vektlegges i det enkelte fag, noe som kommer til uttrykk i vurderingstekstene i fagene, for trinnene. Vurderingstekstene (undervisvurdering og standpunktvurdering) i læreplanene på 10. trinn for de fire fagene har en del standardformuleringer, som formuleringen «høve til å prøve» i undervisvurderingstekstene, og noen særlige verb, adjektiv, adverb og substantiverte verb som viser til fagets egenart. I kroppsøving skal elevene trene på kunnskaper og ferdigheter i faget, og å vise knyttes til det å stå i utfordringer for den enkelte. I kunst og håndverk omtales også utfordringer, men da som samfunnsmessige utfordringer som elevene skal kunne reflektere over og uttrykke seg om. I mat og helse skal elevene lage, utforske og vurdere mat og måltid. I musikk brukes verbene å utøve, lage, oppleve, arbeide med. «Læreren skal sette karakter i musikk basert på kompetanse eleven har vist når eleven utøver og lager musikk, opplever musikk og arbeider med kulturforståelse i tilknytning til det skapende arbeidet» (Udir, 2019d, s. 9).

I musikkfaget snakkes det altså i vurderingstekstene om «skapende arbeid» (Udir, 2019d, s. 9), mens det i kunst og håndverk er omtalt som «skapende prosesser» (Udir, 2019b, s. 6). Å utforske forekommer i vurderingstekstene for mat og helse, i omtale i undervisvurdering og standpunktvurdering av at elevene viser kompetanse i praktisk og utforskende arbeid med mat og måltid. Å samarbeide/samarbeid omtales i vurderingstekstene for kroppsøving, som del av innsats. I kunst og håndverk og mat og helse inngår kultur som del av kompetansen, blant annet om kulturelle referanser og matkultur.

Med tanke på vektleggingen i forarbeidene til LK20 av det som er felles og egenartet med de praktiske og estetiske fagene og fagområdet, er forskjellene mellom fagene når det gjelder hva som skal vurderes undervis og i standpunkt-karaktersetting på 10. trinn, interessante. Mens det eleven skal kunne i kroppsøving i stor grad handler om enkeltelevens ferdigheter, kunnskap og innsats i aktiviteten, er det eleven skal kunne i kunst og håndverk i større grad også rettet mot samfunnsmessige og kulturelle forhold på et generisk nivå. Disse forskjellene i tyngdepunkt i fagene kan det være vanskelig å få øye på, uten nærmere sammenligninger og diskusjon i profesjonsfelleskapet på skolene. Som det kommer frem av ny vurderingsforskrift er det nettopp i profesjonsfelleskapene at standpunktvurderingen i disse

fagene skal skje. Når det gjelder vurdering vil denne evalueringen videre undersøke vurderingspraksiser og variasjoner mellom fagene i fagområdet.

6.3 Det praktiske i fagene

Et kjent og stabilt trekk ved de praktiske og estetiske fagene er at tilknytningen til dagliglivets gjøremål, så vel som fagenes samfunnsmessige rolle og som bidrag til differensiering i opplæringen, har vært vektlagt. Tidligere hadde elevene i tre av fagene (unntatt sang) ulikt faglig innhold og antall timer og organisering, basert på kjønn, sosial klasse og bosted (by/land). Når betydningen av fagenes bidrag til opplæringen utvides og læreplanene i fagene blir like for alle elever med Forsøksplanen 1960, styrkes språket som viser til fagenes bidrag til utvikling og dannelse (Løvlie, 2015). Samtidig vedvarer likevel innholdsbeskrivelser i fagene på måter som har betydning i forhold til tradisjonell differensiering i skolen (Baune, 2007). Et eksempel er forming, som ifølge Forsøksplanen 1960 kan deles opp for gutter og jenter der det er hensiktsmessig. Når vi leser forarbeidet til fagfornyelsen og LK20 kan vi gjenkjenne trekk fra skolehistorien for disse fagene, som at de omtales som noe annet enn andre fag, og at dette knyttes til en tanke om at det er forskjeller mellom teoretiske og praktiske fag, som blant annet Dale (2008, 2010) diskuterer i forbindelse med evalueringen av LK06. De praktiske og estetiske fagene fikk en særskilt omtale i Meld. St. 28 (2015-2016), og det er nytt hvordan de praktiske sidene ved fagene vektlegges i meldingen. Når disse fagene blir gitt betydning i LK20 som *fag med praktisk karakter*, omtales de som noe annet enn andre fag, og samtidig som viktige bidrag blant annet til tverrfaglighet. Basert på analysene av læreplanene for de fire fagene i L97, LK06 og LK20 (se kapittel 5) er det likevel uklart hva som menes med *praktisk* i de ulike fagene i LK20. Det synes å være et stabilt trekk ved læreplanene at det praktiske i fagene i stor grad blir tatt for gitt, ved at det omtales som gjøring og handlinger. Analysene gir oss likevel noen pekepinner på hva denne vendingen mot det praktiske kan dreie seg om. I musikk kan for eksempel nedtoning av musikkorienteringselementer og fravær av verb som «å gjøre rede for» oppleves som å flytte fagets tyngdepunkt mot det praktiske.

Kunst og håndverk og mat og helse er tradisjonelt materialfag der elevene arbeider med materialer som blir omformet til produkter. I LK20 har håndverksferdigheter og kunst- og designprosesser fått en større plass. Musikk og kroppsøving har mer preg av forløp av prosesser der ulike aktiviteter inngår. I musikk foregår dette ofte i samspill med både materielle og auditive ressurser, og her har det digitale fått en større plass i LK20. I kroppsøving inngår samspill med materielle ressurser, som nett og baller, matter, og annet utstyr, samt naturelementer som vann, is, snø, trær, planter og så videre. I LK20 er læringsmiljøer ute vektlagt i større grad enn i tidligere læreplaner for kroppsøving.

Kompetansebegrepet i LK06 er endret i LK20, og i vurderingsforskrift og veiledninger legges vekt på mulighetene for å se på delkompetanser i vurderingen av måloppnåelser i fagene. Ny vurderingsforskrift kan gi rom for vektlegging av praktiske elementer i fagene, sammen med kunnskap, og er noe som vil kunne gjenspeiles i læreres undervisningspraksiser. Dette vil være et tema i de videre studier og delrapporter i denne evalueringen.

6.4 Fagenes egenart, tverrfaglig samarbeid og samarbeid om tverrfaglige tema

I en gjennomgang av læreplanverket LK20 viser Karseth et al. (2020) til spenninger mellom faglig konsentrasjon og integrasjon. For de praktiske og estetiske fagene kan slike spenninger utspille seg på bestemte måter ut fra forventningene til fagene i forarbeidene til LK20, og ved at fagene forventes å avklare sine spesifikke bidrag til opplæringen. Spenningene kan også komme til syne i læreplanene for fagene ved at nye og mer tradisjonelt kjente elementer inngår på nye måter, og i læreres forståelser av egenarten for fagene slik dette kommer til uttrykk i praksiser. I dette spennet kan også formuleringen i kompetansedefinisjonen om at kompetanse er å «løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11) komme under press når det gjelder hvordan dette kan uttrykkes og vurderes i de praktiske og estetiske fagene.

Fagkonsentrasjon kan innebære at fagene søker å imøtekomme de samfunnsmessige forventningene til at de praktiske og estetiske fagene representerer noe annet enn de øvrige skolefagene. Mens det estetiske i fagene ble sterkt vektlagt i dokumenter i forbindelse med L97, og i forarbeidet til LK06 (Borgen et al., 2020a), er forventningene i LK20 som før nevnt at fagene bidrar med spesielt praktiske former for innlæring og arbeidsmetoder. Disse forventningene knyttes blant annet til skillet mellom teori og praktisk arbeid (jf. Dale, 2008, 2010), og til at fagene med sin praktiske karakter kan bidra til en form for differensiering mellom ulike elevgrupper som ut fra slike forståelser omtales som å komme til kort eller trenger avveksling i forhold til teorifag (Baune, 2009; Wassum & Ulleberg, 2005). Som nevnt preges fagene historisk sett av at det praktiske og det estetiske tillegges ulik verdi og betydning for fagene. Fagenes egenart kan slik sett også sies å være at den relative verdien av henholdsvis det praktiske og det estetiske preges av pendelsvinging over tid (jf. Borgen et al., 2020a). En slik posisjon i opplæringen for fagene og fagområdet gir et mulig handlingsrom for fagene innenfor LK20.

De praktiske og estetiske fagene forventes også å bidra med praktiske arbeidsformer i sammenheng med andre fag i LK20. På den ene side kan fagene i en slik innramming få rolle som redskapsfag for formål i skole og samfunn som går ut over det som kan oppfattes som fagenes egenart i læreplanene. Fagene kan på den andre side også bli invitert inn i og inngå i samarbeid med fagenes egenart som *utgangspunkt* for tverrfagligheten, noe som kan

bidra til at fagene får en tydeligere rolle i tråd med forventningene i LK20. De fire fagene er også gitt ulike posisjoner i forhold til de tre tverrfaglige tema i LK20. Gjennom innføringen av tre tverrfaglige tema som er omtalt i overordnet del; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, skal tverrfaglig tenkning og sammenheng mellom fagene styrkes i LK20. Imidlertid, mens kroppsøving og kunst og håndverk er knyttet til alle de tre tverrfaglige tema, har mat og helse tilknytning til to av temaene; bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, og musikk har tilknytning til temaene; demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Det er ikke eksplisitt vist til denne differensieringen mellom fagene i læreplanene.

Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av det å ivareta fagenes egenart, å inngå i tverrfaglig samarbeid og inngå i samarbeid om tverrfaglige tema, vil vi ta dette opp i den videre evalueringen med utgangspunkt i observasjoner og intervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere.

6.5 Når fag endres vesentlig og/eller det gamle hentes inn på nytt

I evalueringen av LK06 ble det vist til hvordan LK06 både i politikktutforming og også på læreplannivå, i enkeltfagene, fremstår som fastsatt og dynamisk på samme tid (jf. Karseth et al., 2013). Kunnskapsløftet som læreplanverk representerer slik sett noe nytt, ved at det er mulighet for til dels vesentlige endringer blant annet av læreplaner for fag etter at læreplanverket er fastsatt. Analysene av læreplanene L07, LK06 og LK20 for kroppsøving, mat og helse og musikk er på hver sine måter illustrerende.

Faget mat og helse endret navn i LK06 og som kapittel 5 viser, er vesentlige innholdselementer endret mellom LK06 og LK20. I forarbeidene til fagfornyelsen, i NOU 2014:7, beskrives mat og helse som et «mer allmenndannende, praktisk og skapende fag» (s. 88) og et fag som er blitt mer tydelig avgrenset fra det tidligere heimkunnskapsfaget. Mens heimkunnskap i L97 var innrettet i forhold til hjemmet, og LK06 var rettet mot et mer generisk nivå i forhold til mat, retter LK20 faget mot individet og eleven, og store tema som helse, bærekraft, individ og kultur. Musikk er videre et eksempel på at store deler av innholdselementene fra tidligere læreplaner videreføres i LK20, samtidig som det også tilføres et nytt kjerneelement som tydelig skiller seg ut som et nytt område i faget. Det nye kjerneelementet, kulturforståelse, åpner opp for et større søkelys på samfunnsperspektiv og kulturmangfold i musikkfaget. Kulturforståelse er også tilført som et kjerneelement i kunst og håndverk.

Kroppsøving er et eksempel på et fag med til dels vesentlige endringer etter at læreplanverket er fastsatt. På bakgrunn av resultatene fra analysene av læreplaner fremstår kroppsøving i L97 som et tvetydig og spenningsfylt fag. Mens elevene på barnetrinnene møter et fag som kan gjenkjennes fra tidligere læreplaner, med rom for lek og sansemotoriske og estetiske erfaringer, møter elevene på ungdomstrinnene et fag med et nytt idrettsfokus, og krav om at elevene skal ha kunnskaper og ferdigheter i idretter. L97 representerer slik sett et brudd med tidligere læreplaner når det gjelder språket om og vektingen mellom ulike innholdskomponenter i faget på ungdomstrinnene. I LK06 nedtones idrettsperspektivet noe igjen, og det estetiske synliggjøres i større grad, for eksempel ved at dans får mer plass på ungdomstrinnene, i hovedområdet idrett og dans. Imidlertid, som vist i kapittel 5 har LK06 læreplan for kroppsøving hatt fire revisjoner mellom 2009 og 2019. I forbindelse med kroppsøving omtales gjerne en spenning mellom å se på faget som et idretts-, aktivitets-, og helsefag på den ene siden, og pedagogiske og utdanningsvitenskapelige perspektiver på hva som er skolens oppgave og hvilke innhold i faget som bidrar til elevenes læring, utvikling og dannelse, på den andre side (Aartun et al., 2022; Borgen et al., 2021; Gurholt & Jensen, 2008; Karlsen et al., 2022; Skille & Moen, 2021). Plassen for dans i kroppsøving kan være et uttrykk for at slike spenninger kanskje har vært særlig virksomme i LK06, ved at dans i første versjon (KRO1-01 (2006)) fremstår som likeverdig med idrett på ungdomstrinnet, for deretter nærmest å ha falt ut av LK06 i revisjonen KRO1-04 (2015).

I LK20 er dans tilbake på listen over innhold i faget, og posisjonert foran idrettsaktiviteter (se punkt 5.2.2). På samme måte har lek fått en tydeligere plass i LK20 enn i LK06 (Sæther et al., 2022). På den annen side har innsats som selvstendig grunnlag for vurdering i kroppsøving fått en styrket posisjon gjennom revisjonene i LK06, og i LK20. Innsats var en del av vurderingsgrunnlaget i L97, men ble tatt ut i LK06 som følge av at denne læreplanmodellen var rettet mot vurdering av elevenes kompetanse ved fullført opplæring (Prøitz & Borgen, 2010). Diskusjonene som ligger til grunn for revisjonene i LK06 omhandlet blant annet konsekvensene av å ikke kunne vurdere innsats i faget (Aasland & Engelsrud, 2019; Lyngstad, 2019). Faget fikk tilbake innsats som grunnlag for vurdering i revisjonen KRO1-03 (2012), og vurderingsgrunnlaget i faget er det samme i grunnskolen og i videregående opplæring. I kroppsøving er grunnlaget for vurdering altså endret flere ganger med ulik vekting av elevers innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, og forutsetninger (Udir, 2015, kap. 4.1) i sammenheng med kompetanse.

Denne pendelsvingningen gjennom de fire revisjonene i læreplanen for kroppsøving i LK06, gjenspeiler ifølge Lyngstad (2019) forsøk på å forene ulike fagforståelser internt i faget. Elevene synes her å ha kommet i bakgrunnen, mens lærernes fagforståelser i forhold til vurdering av innsats har blitt vektlagt i revisjonene. Ulike forståelser i kroppsøving kan imidlertid gå langs mange akser og vise til læreplan og kompetansemål, så vel som til forskjellige empiriske fenomener og praksiser (Borgen et al, 2020b, c). Debattene og endringene i læreplanen for kroppsøving i LK06 kan også gjenspeile samfunnsmessige

spenninger i forståelsen av kroppsøving som skolefag, noe som også kom til uttrykk i forarbeidene til LK20 (Borgen & Engelsrud, 2020). Som nevnt ble kroppsøving i NOU 2014:7 foreslått som et idretts- aktivitets- og helsefag utenfor de praktiske estetiske fagene kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Dette ble så endret i NOU 2015:8, der faget igjen ble innlemmet i de praktiske og estetiske fagene, noe som var en tydeliggjøring av kroppsøvingens bidrag til elevenes læring, utvikling og dannelse, som vi også finner igjen i LK20.

Vi har i kapittel 5 vist hvordan stabile trekk og endringer i fagene bygger på hverandre i lag på lag, og at endringer i læreplaner for fag på denne bakgrunn både kan være vesentlige, som i mat og helse, og også motsetningsfylte, som i kroppsøving. Det kan være hensiktsmessig, slik evalueringen av LK06 viser til, med en fleksibilitet i læreplaner som gir mulighet for justeringer og presiseringer i et dynamisk samspill med lærere og skoleledere som er ansvarlige for praksis i skolen. En konsekvens kan likevel også være at dette åpner for omkamper internt i fag, og samfunnsmessig. Slike dynamiske trekk kan dessuten bidra til usikkerhet blant lærere, elever og foreldre, skoleledere og skoleeiere, om hva som er nytt, og hva som gjelder som læreplan til enhver tid. Dette kan skape nye behov for støttemateriell, noe som igjen kan føre til ny usikkerhet om hva som er tolknings- og handlingsrommet for enkeltfagene.

Tidligere evalueringer og forskning viser til at lærere kan velge å holde på sine velkjente og etablerte forståelser og praksiser i fagene, i møte med nye læreplaner (Aasen et al., 2012; Dale & Øzerk, 2009). Endringene i læreplanene for fagene i LK20 er som tidligere vist, formulert inn i en ny læreplanstruktur og med nye språklige elementer, og med kompetansemål som er mer prosessrettet, men har økt kompleksitet. Samtidig viser vi i denne gjennomgang av læreplaner for de praktiske og estetiske fagene at gjenkjennelige trekk fra tidligere læreplaner er hentet inn igjen, noe som kan bidra til at lærere finne trygghet i å vektlegge kjente, opparbeidede begreper, tradisjoner og vante praksiser. Hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere forstår LK20 og endrer sine praksiser i de praktiske og estetiske fagene, samt bruk av støttemateriell og andre ressurser, vil være et tema videre i evalueringen.

6.6 Oppsummerende refleksjoner

Når vi her har rettet oppmerksomheten mot tidligere læreplaner for de praktiske og estetiske fagene er det for å etablere et kunnskapsgrunnlag for evalueringen av endringer av praksiser i fagene og fagområdet i LK20. Som denne studien viser, er det variasjoner og bevegelser i læreplanspråket og hvilke handlinger og relasjoner som inngår i fagene historisk, og fra L97 og LK06 til LK20, der det kjente har fått ny innramming, og nye elementer er lagt til. På grunnlag av resultatene fra læreplananalysene har vi i dette kapitlet belyst trekk ved

kompetansemål, utvikling og progresjon i læreplanene for disse fire fagene, og vurdering underveis og standpunktvurdering, og vist til det mulige rommet for vektlegging av praktiske elementer i fagene sammen med kunnskap i LK20. Vi har også pekt på spenninger og variasjoner i og mellom fagene når det gjelder mulighetene LK20 gir for ivaretagelse av fagenes egenart, tverrfaglig samarbeid og samarbeid om tverrfaglige tema. Dette gir et kunnskapsgrunnlag i evalueringen for å undersøke forståelser av fastsatte og dynamiske sider ved LK20 og endringer av praksiser i fagene innenfor denne læreplanen.

I fagfornyelsen er det formulert tydelige samfunnsmessige forventninger til relevans og innhold i fagene og fagområdet, og fagenes posisjon i samfunnet er styrket i LK20. Et eksempel på slike forventninger er at kunst og håndverk og musikk har fått kjerneelementer om kulturforståelse, og at det er en tydelig endring fra søkelyset på kulturarv i L97 til et mer utvidet kultursyn i LK20. Det er også endringer i forventningene til at fagene skal følge samfunnsutviklingen når det gjelder det digitale, selv om dette har ulik vektning i de fire fagene. Samtidig er det også klare forventninger til at fagene og fagområdet representerer noe annet og tilbyr alternativer til de andre fagene opplæringen. Hva dette andre innebærer er imidlertid uklart, utover generelle formuleringer om fagenes egenart og praktiske karakter. Selv om fagenes posisjon er styrket i LK20, er variasjonene mellom fagene foreløpig også et tydelig trekk, mens forventningene til *fagområdet* som helhet knyttes til fagenes praktiske karakter.

De tydeligste endringene i LK20 er knyttet til ny struktur i læreplanverket. Dette omfatter også vesentlige språklige endringer, og dermed også handlingene og relasjonene, gjennom overordnet del, tekstene om fagene, kjerneelementene, innhold, elevrollen, elevenes læring og vurdering, og bruk av verb, adjektiv, adverb og substantiverte verb i kompetansemålene og for å vise progresjon. Det vil kunne ta tid å bli kjent med denne kompleksiteten. LK20 omtaler også betydningen av det lokale profesjonsfellesskapet i oversettelsen fra styringsdokumenter til praksiser. Læreplanene for fagene i LK20 bruker som nevnt kjente begreper og verb, adjektiv, adverb og substantiverte verb fra L97 og LK06 i nye kontekster. Mange av endringene i læreplanene for fagene i LK20 kan være vanskelig å få øye på umiddelbart. De kultur-diskursive, material-økonomiske og sosio-politiske arrangementene i L97 og LK06 danner praksislandskap og praksistradisjoner i fagene, og har konsekvenser i møte med LK20. Eksemplet med de fire revisjonene av læreplanen for kroppsøving i LK06 er illustrerende for hvordan en praksis som en læreplanreform og læreplandokumenter ikke eksisterer for seg selv, men påvirkes av og påvirker andre praksiser i skolen og utenfor skolen. Lærere, elever, skoleledere og skoleeiere er sentrale når det gjelder hva som fremmer, hemmer eller konserverer ulike praksiser i de praktiske og estetiske fagene etter fagfornyelsen i LK20. I skolens ulike store og små praksiser møtes praksislandskapet og praksistradisjoner i intersubjektive rom der praksisens språk, handlinger og relasjoner kan endre eller danne nye praksisøkologier (Kemmis, 2022). Evalueringen vil videre undersøke hvordan dette gjøres i skolen.

Referanser

- Aakre, B. M. (2005). *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F., & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education—A literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E. Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (NIFU Rapport 20). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFURapport2012-20.pdf?sequence=1>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppssøving»*. En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. [Konstitueringen-av-KRO1ppsoving-En-diskursteoretisk-studie-av-undervisningspraksiser-i-videregaende-skole.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354111111_Konstitueringen-av-KRO1ppsoving-En-diskursteoretisk-studie-av-undervisningspraksiser-i-videregaende-skole.pdf)
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.). (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Pearson new international edition). Pearson Education Limited.
- Andreassen, S.- E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø. Norges Arktiske Universitet. https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Aspfors, J., Jakhelln, R. E. & Sjølie, E. (Red.). (2021). *Å analysere og endre praksis - teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (2014). *Med sang! - perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus.
- Borgen, J. A. N. (2022). *Skoleeier sitt handlingsrom og ansvar innenfor rammen av reformen Kunnskapsløftet 2006*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3011969>

- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. Tronshart, B. (Red.). *Formingsfagets egenart. Evaluering av formingsfaget i grunnskolen. Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning-Notodden.*
- Borgen, J. S. & Hjørdemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic journal of studies in educational policy research*, 3(3), 218-229.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020a). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 26 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2020b). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 26(3), 239-252.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Borgen, J. S., Moen, K.M., Hallås, B. O., Løndal, K. & Gjølme, E. G. (2020c). Physical Education and Sport Studies in Norway. In R. Naul & C. Scheuer (Red.), *Research on Physical education and school sport in Europe*, Chapter twelve p. 361-391. Meyer & Meyer Verlag.
- Borgen, J.S., Rugseth, G., Bjorbækmo, W. (2021). 'Children at Risk' in Public Health Policy: What is at Risk? In E. E. Ødegaard & J. S. Borgen (eds). *Childhood Cultures in Transformation. 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*. Brill-Sense Open Access.
<https://doi.org/10.1163/9789004445666>
- Bratland, E. & El Ghami, M. (2022). Recontextualization of knowledge in the new Norwegian curriculum: Epistemic and non-epistemic design in learning objectives for social studies. *The Curriculum Journal*, 34, 457–471. <https://doi.org/10.1002/curj.197>
- Brühwiler, I. (2017). In-between “Swedish Gymnastics” and “Deutsche Turn-kunst”: Educating “National” citizens through physical education in Switzerland in the last decades of the nineteenth century. *Nordic Journal of Educational History*, 4(2), 71–84. <https://doi.org/10.36368/njedh.v4i2.96>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- By, I.-Å, Holthe, A., Sandven, J., Vestad, I. L. & Hordvik, M. (2018). *Master i faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag. Utredning av kompetansebehov og konsekvenser av å innføre master i faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, og*

anbefaling til departementet om hvorvidt det bør innføres en master i faglærerutdanning. Kunnskapsdepartementet.

- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi University.
<http://www.doria.fi/handle/10024/103745>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design* (2.utg.). Sage.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet – om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. (Delrapport nr. 2, Forskningsprosjektet ARK). Universitetet i Oslo.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/pfi-delrapport.pdf>
- Dale, E.-L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform*. (Sluttrapport, Forskningsprosjektet ARK). Universitetet i Oslo.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Davidson Titt, R. (2007). Men blokkfløyten var ikke død. Betragtninger rundt blokkfløyteundervisning i barneskolen. I E. Olsen & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk – mulighetenes fag*. Fagbokforlaget.
- Dunin-Woiseth, H. & Nielsen, L. M. (2004). *Discussing transdisciplinarity: making professions and the new mode of knowledge production: the Nordic reader 2004*. Arkitektur og designhøyskolen i Oslo
- Elstad, E. (2023). The Evolution of Extended Universal Compulsory Schooling in Sweden, Norway and Denmark: Policy Borrowing and Path-dependent Processes. *Nordic Studies in Education*, 43(1), 94–110. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.5422>
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplan-reformer. 1939-2013*. Gyldendal.
- Farstad Djupedal, E. (2022a). Et kunnskapssamfunn uten kunst og håndverk? *FORM*, 56(2). Hentet 26.10.23 fra <https://elisedjupedal.no/2022/10/02/et-kunnskapssamfunn-uten-kunst-og-handverk/>
- Farstad Djupedal, E. (2022b). På skuldrene til de minste: grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1).
- Folkvord, M. (2016). *Betzy Kjelsberg: feminist og brubyggjar*. Samlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2021). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Freudenthal, S. & Narrowe, J. (1993). *Baseline Study Handbook. Focus on the Field*. SIDA.
<https://cdn.sida.se/publications/files/sida34545en-baseline-study-handbook.pdf>
- Goodlad, J. I. & Richter, J. M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Institute for the Development of Education Activities, University of California.
- Goodlad, J. I. (1979). An Ecological Version of Accountability. *Theory into Practice*, 18(5), 308-315. <https://doi.org/10.1080/00405847909542851>
- Gurholt, K. P. & Jensen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 447–459. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2007-06-03>
- Hanken, M. H. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolenes læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262.
http://www.idunn.no/npt/2002/04/pa_leting_etter_friluftsliv_i_grunnskolenes_lereplaner
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Hellevik, O. (1994). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- Holthe, A. (2004). Måltidet som en konstruksjon i heimkunnskapsfaget. I G. O. Hole & T. T. Sudmann (Red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoneressaysamling* (s. 251-273). Høgskolen i Bergen
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet-praktisk men ennå ikke kreativt. I *Skolefagundersøkelsen 2011 Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (s. 104-126). Høgskolen Stord/Haugesund
- Hsieh H.-F. & Shannon S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9):1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jørgensen-Vittersø, K. A. (2021). From Fresh Air and Sunbathing to Wildlife and Snow Caves;"Friluftsliv" in Norwegian Primary Schools 1939-1980. I M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa, & C. Matthiesen (Red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020*. (s. 244-259). Brill|Sense.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM* (Centre for

- Educational Research in Music), 1(10). Norges musikkhøgskole.
<http://hdl.handle.net/11250/2475754>
- Karlsen, M. L., Skarpenes, O., & Borgen, J. S. (2022). Standardisering av WHO-anbefalingen for fysisk aktivitet for barn og unge og konsekvenser for praksis i norske skoler. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.8983>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (Red.). (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Delrapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. (Sluttrapport fra arbeidspakke 1 EVA2020). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. I H. L. T. Heikkinen, H. Jokkinen & P. Tynjälä (Red.), *Peer-group mentoring for teacher development* (s. 160-186). Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-4560-47-4_2
- Kemmis, S. (2022). *Transforming Practices. Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer [978-981-16-8973-4.pdf \(springer.com\)](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4)
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Tell forlag.
- Klepp, I. G. (2022.01.14). *Husmorskole*. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/husmorskole>
- Statens skolekjøkkenkonsulent (1941). *Skolekjøkkensaken i Norge gjennom 50 år*. Kirke- og Undervisningsdepartementet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011111405009
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. [Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S \(udir.no\)](https://www.udir.no/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-læreplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s)
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/ska-pergledengasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Studentlitteratur.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 1(1), 7-40.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge– en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Kroppsøvingfaget i bevegelse»*, 3(2), 22–33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91>
- Meld. St. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. nr. 28 (2015–2016)). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD (1988). *Review of Educational Policy in Norway. Examiners Report and Questions*. OECD.
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: strategier, begrunnelser, spenninger*. (Rapport nr. 2). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/fagfornyelsens-forberedelser-i-praksis--strategier-begrunnelser-spenninger/>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019* (Rapporter 2019/18). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>

- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (Red.). (2021). *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts*. Emerald Publishing.
- Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen. (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 21-38). Cappelen Damm AS.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279131>
- Rahbek Schou, L. (2005). Undervisningens æstetiske dimensjon. *Nordic Studies in Education*, 1(25), 44-53. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-05>
- Rambøll (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag oppsummering av spørreundersøkelse og dialogmøte*. Rambøll Management Consulting AS. <https://www.udir.no/contentassets/98d188b8075d4a10b267087d6a965b1c/rapport-utproving-av-eksamenslignende-prove-i-praktiske-og-estetiske-fag.pdf>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst og håndverksdidaktisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/>
- Sivesind, K., Bachman, K. & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Læringscenteret.
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 91-110). Cappelen Damm Akademisk.
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*, 12, 135-137. [sssf-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf](https://www.sssf.no/sssff-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf) ([sportstudies.org](http://www.sportstudies.org))
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne serien - Forskning i Sløjdpedagogik och Sløjdvetenskap*, 27(1), 20-35. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Storstein, O. (1934). *Kateterskole eller arbeidsskole*. Fram forlag
- Storstein, O. (1972). *Fremtiden sitter på skolebenken*. Pax forlag.
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving: fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925: en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk almueskole og folkeskole*. Universitetet i Oslo.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

- Sæther, S., Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanen i kroppsøving - historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 24 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Thorgersen, K. & Alerby, E. (2005). One word to rule them? The word aesthetics in curricula for the Swedish compulsory school of today. *Utbildning och Demokrati*, 14(1), 63-79.
<https://doi.org/10.48059/uod.v14i1.790>
- Udir. (2021). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Regelverkstolkninger fra Udir. [Rundskriv].
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Udir. (2023a). *Standpunktvurdering i skolen – en beskrivelse av nåsituasjonen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2023/standpunktvurdering-i-skolen/3-standpunktvurdering-som-sluttvurderingsordning/>
- Udir. (2023b). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet. Rundskriv Udir 1-2023. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2023/>
- Valenta, A & Enge, O. (2020). Bevisrelaterte kompetanser i læreplanen LK20 for matematikk i grunnskolen *Acta Didactica Norden* 14(3), 1-18.
<https://doi.org/10.5617/adno.8195>
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk? – En musikkpedagogisk idéhistorie*. Ad Notam Gyldendal.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Wassum, E. og Ulleberg, I. (2005.03.15). Når skolen kommer til kort. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/nar-skolen-kommer-til-kort/162050>
- Ydesen, C. (Red.). (2019). *The OECD's historical rise in education: the formation of a global governing complex*. Palgrave Macmillan.
- Øvrebø, E. M. & Engeset, D. (2020). *Fagdidaktikk i mat og helse* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 Læreplaner - referanser

- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I kommisjon hos Aschehoug. <https://www.nb.no/items/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?page=3>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen 1922*. Kristiania J.M Stenersen Forlag. <https://www.nb.no/items/ed45c117221eaf676084f16bbf59f701>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen 1925*. J. M. Stenersen Forlag. <https://www.nb.no/items/584c8fe13d1676729778d5b5afce1e32?page=3&searchText=Normalplan%20for%20byfolkeskolen%201925>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939a). *Normalplan for byfolkeskolen 1939*. H. Aschehoug & CO. (W.Nygaard). <https://www.nb.no/items/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60?page=0&searchText=Normalplan%20for%20byfolkeskolen%201939>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939b). *Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskolen 1939*. H. Aschehoug & CO. (W.Nygaard). <https://www.nb.no/items/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?page=0&searchText=Normalplan%20for%20landsfolkeskolen%201939>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Aschehoug & co. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014100708062
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=0&searchText=M%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *L93: Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. <https://www.nb.no/items/ebce36b1516f25cb1bf12e3856c2ee81?page=0&searchText=L%C3%A6replan%20for%20grunnskole,%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring,%20voksenoppl%C3%A6ring.%20Generell%20del>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997a). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997b). *Gonagaslas girko-, oahpahun- ja dutkandepartementa (Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen)* (L97)

- Samisk). Nasjonalt læremiddelsenter.
<https://www.nb.no/items/67a196b13604f8dd6452c3b617688fd9?page=0&searchText=Gonagaslas%20qirko-,%20oahpahus-%20ja%20dutkandepartementa>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?ftypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne. (1848). Chr. Grøndahl.
https://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1848_skole.htm#pp10
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne. (1889). (LOV-1889-06-26-2). Kirke- og undervisningsdepartementet https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011052004030
- Lov om Folkeskolen paa Landet. Med tillægslove 1894-1918. (1889). (LOV-1889-06-26-1). Kirke- og undervisningsdepartementet. <https://bokloftet.no/produkt/lov-om-folkeskolen-paa-landet-av-26-juni-1889-med-tillaeagslove-1894-1918/>
- Udir. (u.å.a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?ftypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&filtervalues=all>
- Udir. (u.å.b). *Læreplanverket Kunnskapsløftet – samisk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?query=&spraakmaalform=Lulesamisk%3BNordsamisk%3BS%C3%B8rsamisk&kilde=All&ftypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Udir. (u.å.c). *Kunnskapsløftet 2020 – samisk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>
- Udir. (u.å.d). *Evaluering av fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Udir. (2006a). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-01)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-01.pdf>
- Udir. (2006b). *Læreplan for kunst og håndverk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf>

- Udir. (2006c). *Læreplan for mat og helse*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/mhe1-01>
- Udir. (2006d). *Læreplan for musikk* (MUS01-01). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://udir.no/lk06/mus1-01>
- Udir. (2006e). *Læreplan i Duodji*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/khv2-01.pdf>
- Udir. (2006f). *Læreplan i musikk, samisk plan*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/mus2-01#>
- Udir. (2009). *Læreplan for kroppsøving* (KRO1-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-02.pdf>
- Udir. (2011). *Reform 94*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Udir. (2012). *Læreplan for kroppsøving* (KRO1-03). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>
- Udir. (2015). *Læreplan for kroppsøving* (KRO1-04). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Udir. (2015). *Forskrift til opplæringsloven. Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Udir. (2016). *Svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever* (Saksnr. 15/1557). [Svømming-for-nyankomne 2016.pdf \(svomming.no\)](https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/)
- Udir. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Udir. (2019a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Udir. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHO01-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Udir. (2019c). *Læreplan i mat og helse* (MHE01-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>

Udir. (2019d). *Læreplanen i musikk* (MUS01-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Udir. (2019e). *Læreplan i duodji*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv02-02>

Udir. (2019f). *Læreplan i mat og helse, samisk plan*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>

Udir. (2019g). *Læreplan i musikk samisk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus02-02>

De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20

Evaluering av fagfornyelsen i fire fag

Delrapport 1

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

Skriftserien fra Universitetet i

Sørøst-Norge nr. 130

2. utg

ISSN 2535-5325

ISBN 978-82-7206-811-9

usn.no