

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ruben Stenberg

«Forståelsen og implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving i Norge»

En kvalitativ studie av lærerplanen i kroppsøving fra 2020

«The interpretation and implemation of the new curriculum in physical education in Norway»

A qualitative study of the 2020 curriculum in physical education

Master i kroppsøving og idrett

2021

1. Sammendrag

Hensikten med denne studien er å se på hvordan lærerne forstår og tolker den nye lærerplanen i kroppsøving, og hvordan de implementerer den i praksis. Min studie tar plass i det første året av løpet for en treårig gradvis innføring i den norske skolen.

Mitt teoretiske rammeverk for denne studien består av to teorier som skal kombineres mot mitt studie. Den første er læreplanteorien til John Goodlad som tar for seg et begrepssystem i læreplanteori. Den siste er Peter. J. Arnold sine tre teoretiske dimensjoner *læring om, gjennom og i bevegelse*.

Dette er en kvalitativ studie som består av fem semi-strukturerte intervjuer. Jeg har intervjuet kroppsøvingslærere på grunnskole og videregående skole. Mine data har blitt analysert gjennom en tematisk analyse.

Gjennom tidligere forskning viser det seg å være en usikkerhet bak tolkningen av styringsdokumentene i kroppsøvingsfaget og dette videreføres til undervisningspraksisen. Ved at den skaper en usikkerhet hos kroppsøvingslærerne er det lett å falle tilbake på gamle rutiner, og legge de nye visjonene/planene på vent. Denne usikkerheten kan komme flere steder, men forskning tilsier at det er mangel på begrepsforståelsen blant lærerne som skal ta den i bruk.

Mitt studie tar for seg lærernes perspektiv på den nye lærerplanen, der jeg ser på forarbeidet og prosessen rundt forståelsen av den nye lærerplanen. Prosessen skjer videre inn i undervisningspraksisen, der de skal sette styringsdokumentene inn i en læringskontekst og presentere de for elevene.

2. Forord

Endelig ser jeg enden av en lang reise, og mot lysere tider. Det har vært en krevende prosess og en påkjenning å skrive denne masteroppgaven. Selv om det har vært et slit, har jeg lært masse og utviklet meg selv skriftlig og som forsker. Gjennom mine fem år på Høgskolen i Innlandet har dette vært det mest spennende, men også det som har vært mest utfordrende. Pandemien har også vært en underliggende faktor for meg som student. Det har vært få sosiale sammenkomster og mulighet for å møte andre. Det har vært en tung tid, men jeg har klart meg gjennom pandemiens dystre tider.

Jeg vil påpeke en ekstra takk til min veileder, professor Kjersti Mordal Moen. Du har vært en viktig brikke i min masteroppgave og piska meg rundt gjennom prosessen. Det hadde aldri gått gjennom hvis det ikke hadde vært for deg. Tusen takk for alle veiledninger og gode innspill.

Jeg vil takke alle kroppsøvingslærerne som var med i min forskning og var villig til å dele sine erfaringer og meninger rundt den nye lærerplanen i kroppsøving. Jeg vil også takke rektorene for et godt samarbeid.

Jeg vil sende en spesiell takk til Mathias Oldeide som har holdt meg med selskap i denne tunge tiden. Gjennom et godt samarbeid gjennom hele masterløpet, har vi begge utviklet oss til å bli en klokere versjon av oss selv. Du er en god venn, treningspartner og medstudent.

Jeg vil også takke min kjæreste Sara Delås Tvette for å alltid vært der for meg når jeg var langt nede. Ved at du hjulpet meg med skriftlig korrektur og kommet med gode innspill. Du er den beste.

Til slutt vil jeg takke familien min som har ringt meg og holde meg motivert gjennom masteroppgaven. Dere kjenner meg best og vet hvordan dere skal holde meg motivert i mørke tider. Takk for all støtte, og det skal bli godt å begynne i arbeidslivet. Vekk fra innleveringer, APA og pensum. Takk for meg!

Innhold

1. SAMMENDRAG	2
2. FORORD	3
INNHOOLD	5
3. INNLEDNING	8
3.1 KORONA-PANDEMIEN	9
4. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	11
4.1 GENERELT OM LÆREPLAN	11
4.2 LÆRERPLANEN I KROPPSØVING – ET HISTORISK RISS.....	12
4.3 HENSIKTEN MED DENNE STUDIEN.....	14
5. TIDLIGERE FORSKNING PÅ LÆRERPLANEN I KROPPSØVING	15
5.1 BEVEGELSESLÆRING.....	15
5.2 SPENNINGSFELT I LÆREPLANEN I KROPPSØVING	16
5.3 HELSEPERSPEKTIVET I KROPPSØVING.....	18
5.4 KROPPSØVING SOM AKTIVITETS- ELLER LÆRINGSFAG?	19
6. STUDIENS TEORETISKE PERSPEKTIVERING	22
6.1 JOHN GOODLAD SITT LÆREPLANTEORETISKE SYSTEM	22
6.2 PETER J. ARNOLD SIN TEORI OM LÆRING OG BEVEGELSE	25
7. METODE	30
7.1 KVALITATIV TILNÆRMING	30
7.2 SEMI- STRUKTURERT INTERVJU	31
7.3 PILOTINTERVJU	33
7.4 UTVALG AV INFORMANTER	34
7.5 ANALYSE AV DATA	35

7.6	STUDIENS RELIABILITET OG VALIDITET	40
7.6.1	<i>Reliabilitet</i>	40
7.7	VALIDITET	41
7.7.1	<i>Ekstern validitet</i>	42
7.7.2	<i>Intern validitet</i>	42
7.8	ETISKE VURDERINGER	43
8.	RESULTATER	46
8.1	KROPPSØVING I KORONATIDEN	46
8.2	NY LÆREPLAN – NYE PERSPEKTIVER	49
8.2.1	<i>Lærernes teoretisk tilnærming til ny lærerplan</i>	49
8.2.2	<i>Lærernes erfaringer med den praktiske implementeringen av ny lærerplanen</i>	51
8.3	FRA AKTIVITETSLEDER TIL ‘PT’ OG KONTORIST	53
8.3.1	<i>Kontoristen</i>	55
8.3.2	<i>Flere skriftlige innleveringer som vurderingsgrunnlag</i>	56
9.	DISKUSJON	59
9.1	NÅR PANDEMIEN BLIR NORMALEN – OGSÅ I KROPPSØVING	59
9.2	DEN NYE LÆRERPLANEN – FORSTÅELSER OG IMPLEMENTERING	63
9.2.1	<i>Kroppsøvingslærere sin forståelse av den nye lærerplanen</i>	63
9.2.2	<i>Kroppsøvingslæreren sin praktiske implementering av den nye lærerplanen</i>	66
9.3	DEN SKRIFTLIGE PRAKSISEN I KROPPSØVINGSFAGET	69
10.	KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING	71
	LITTERATURLISTE	74
11.	VEDLEGG 1	78
12.	VEDLEGG 2	80
13.	VEDLEGG 3	84

14. VEDLEGG 4.....	88
15. VEDLEGG 5.....	89

3. Innledning

Hele den norske skole skal reformeres og ta i bruk den nye lærerplanen gjennom fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2020g)¹. I min studie skal jeg ta for meg kroppsøvingsfaget og sette fokus på implementeringen av den nye lærerplanen. Lærerplanen skal inndeles i flere faser fordelt på ulike trinn. Utdanningsdirektoratet har besluttet at 1-9. trinn og Vg1 skal være de første trinnene som begynner å undervise i henhold til ny lærerplan, og disse trinnene begynte sin implementering 01.08.2020 (Udir, 2020a). Fra 2021-2022 skal 10- trinn og Vg2 ta i bruk den nye lærerplanen, mens siste pulje ut er Vg3. Ved at den nye lærerplanen i kroppsøving innføres i 2020, så jeg på dette som en mulighet for å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne har håndtert den nye lærerplanen og hvordan de forstår og implementerer den i praksis. Tidligere forskning viser at kroppsøvingsfaget har vært et språk mellom lærerplanens intensjoner og det som skjer i praksis. En kartleggingsstudie som ble gjort av lærerplanen fra 2015 (Udir, 2015), sammen med Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Høgskolen i Innlandet i 2018, viser et bilde av faget at det fortsatt er ensformig aktivitetssinnhold og undervisningspraksis (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Høgskolen i Innlandet, 2018, s. 40-41). Fra et styringsdokument perspektiv, ser vi fra forskningen til Fånes & Sandell (2019) at begreper og forståelsen om ulike temaer og tematikker i lærerplanen er for svakt blant lærerne (s. 148). Når det skal nå innføres en ny lærerplan i faget, vil det være av størst interesse å se hvordan lærerne både forstår og implementerer denne.

I mitt forskningsprosjekt vil jeg ta for meg lærere som underviser på de trinnene der lærerplanen nå innføres; grunnskole nivå (1-9. trinn) og Vg1. Dermed vil mine data bli samlet inn fra lærere som har satt seg inn i den nye lærerplanen, og praktisert den i en praksissammenheng. Det første jeg vil se på er forståelsen til lærerne av den nye lærerplanen, inkludert deres oversikt over styringsdokumentene og begrepene som blir brukt i lærerplanen. Jeg vil se på hvordan de har jobbet med de punktene som tar for seg «om faget» i den nye lærerplanen (Udir, 2020b). Ved å ta utgangspunkt i kroppsøvingslæreren sin tolkningsprosess av de nye styringsdokumentene og hvordan disse blir forstått, søker jeg

¹ Gjennom min masteroppgave tar jeg i bruk APA 6.

deres tolkning og forståelse av de punktene som omhandler «om faget» i kroppsøving, og de konkrete punktene til hvert trinn som består av kompetansemål (Udir, 2020b). Et overordna perspektiv går under de store tematikkene under punktet «om faget» i lærerplanen. Disse temaene består av: «Fagrelevans og sentrale verdier», «Kjerneelement», «Tverrfaglege tema» og «Grunnleggjande ferdigheter» (Udir, 2020b). Disse temaene gir et perspektiv om kroppsøvingsfaget som en helhet, og som et overordna syn for kompetansemålene. Dette perspektivet omhandler forarbeidet til lærerne og hvordan de har jobbet frem til deres forståelse. Forståelsen blir sett i lys av deling av erfaringer og videre inn mot en praksis sammenheng. I min studie er jeg nysgjerrig på hvordan de har gått frem for å forstå den nye lærerplanen i kroppsøving, og grunnen for valgene som er blitt tatt.

Fra et forståelses og tolknings perspektiv på den nye lærerplanen i kroppsøving, søker jeg bruken av lærerplanen inn i en undervisnings sammenheng. Dette er overgangen fra tolkningen av lærerplanen, og inn i et praktisk bruk av lærerplanen i en undervisningssammenheng. Gjennom min forskning søker jeg erfaringer fra kroppsøvingslærere og hvordan de har løst denne overgangen. Når jeg skal ta for meg erfaringsbegrepet i en praksis sammenheng, vil det også ta for seg lærerplanen i en undervisningssammenheng. Dette vil bli en kombinasjon av den overordna tematikken, og de kompetansemålene som har blitt tatt i bruk i lærernes trinn. I studien søker innblikk i lærerens meninger rundt den nye lærerplanen, samt hvordan lærerne implementerer den nye lærerplanen inn i sin undervisningspraksis.

3.1 Korona-pandemien

Min studie ble gjennomført under koronapandemien, og dette har skapt noen utfordringer underveis både for meg som forsker, og lærerne i studien. Pandemien har påvirket hele samfunnet gjennom restriksjoner og smittevernstiltak, og skolesystemet er intet unntak. Lærerne ble tydelig påvirket av den perioden vi er i, og det er noe som kommer tydelig frem i metoddelen min senere i oppgaven. Koronaen påvirket innføringen av den nye lærerplanen før den ble gradvis innført i, og under den praktiske innføringen. Dette var noe som gjorde denne implementeringen veldig spesiell og særegen i form av arbeidet med den. Dette gjenspeiles av lite fysisk undervisning i faget grunnet smittevernrestriksjoner, og sammen med trafikklysmodellen som hele Norge har forholdt seg til. Trafikklysmodellen består av et fargekode system som bestemmer rammeverket rundt utførelse av skolegang, i

henhold til de smittevernsrestriksjonene som har blitt satt. Dette var noe som var varierende ut ifra de områdene du jobbet i (Helsenorge, 2021).

Videre i min oppgave vil jeg introdusere tidligere forskning, styringsdokumenter, teoretisk perspektivering, forskningsmetode, resultater, diskusjon og til slutt en konklusjon.

4. Bakgrunn for valg av tema

4.1 Generelt om læreplan

Styringsdokumentene som blir brukt i skolesystemet blir kalt for læreplanen, og er ulik fra fag – til fag. I starten gikk det under «undervisningsplan», og dette skiftet forklarer Gundem (1990) at det er indikasjon på en utvikling der eleven skal være i fokus og deres læringsprosess, mens fokuset skal vekk fra lærerens undervisning (s. 21). Læreplanen i seg selv er et rammeverk som skal være til hjelp for læreren, men ikke minst eleven. Innholdet i læreplanen er fastlagt læreren sin undervisning og elevenes læring, som vil si at det er et verktøy for begge parter (Gundem, 1990, s. 22). I grunn ligger det et ønske om at alle elever og lærere skal ta i bruk læreplanen på sin måte, som egner lærerens undervisning eller elevens læring. Engelsen (2015) forklarer målet læreplanen slik: «Læreplanen ble brukt som et sentralt statlig styringsinstrument for å nå målet: å kunne gi alle elever – uansett geografisk og sosial bakgrunn – et likeverdig skoletilbud» (s. 21). Skolen er en viktig faktor i samfunnet og det er et bindepunkt i befolkningen. På bakgrunn av dette er det viktig at læreplanen tar hensyn til dette og legger opp til best mulig læring til elevene.

Læreplanen sin utforming er meget spesiell, og det skjer over en lengre periode.

Læreplanen blir til via høringer og komitearbeid, og dette tar form via flere interaksjoner mellom disse. Engelsen (2015) forklarer disse interaksjonene mellom disse slik:

I de utredningene og forhandlingene som går forut for et lærerplandokument, må man nødvendigvis ta beslutninger som innebærer kompromisser mellom ulike former for kompetanse og ulike interesser. Slike kompromisser fører til at planens retningslinjer for undervisning ofte blir vide og vage (s. 22).

Ved at det er frihet i form av forståelse og tolkning av læreplanen, kan dette føre til uenigheter eller usikkerhet blant lærerne i denne prosessen. Denne usikkerheten vil videreføres til den praktiske læringsplattformen.

Læreplanen som gradvis blir innført i Norge i perioden 2020-2023 har blitt delt hovedsakelig inn i overordna del og inn i en spesifikk læreplan for fagene (Udir, 2020b). «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» gir et mål for alle fagene i

skoleverket, mens læreplan for fagene gir et mer spesifikt utgangspunkt som lærerne selv må tolke inn mot sin egen undervisning. De overordna målene gir et overblikk over faget og dens verdier, og forklarer hensikten og dens intensjoner med faget. De spesifikke målene i kroppsøving går inn på enkelte mål som elevene skal lære og gjennom i deres læringsprosess. Det er et rammeverk for læreren og et verktøy som de bruker aktivt i deres undervisningspraksis.

4.2 Lærerplanen i kroppsøving – et historisk riss

Kroppsøving er det faget i skolen som benytter seg av fysisk aktivitet som innhold i sin undervisningspraksis, og er særegent i skolesystemet. Fra tidligere ble faget brukt som en disiplineringarena i samspill med en militærtilnærming til aktiviteter, og skulle bidra som et redskap for opplæring av selvdisiplin (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Denne fant sted i overgangen til 1900-tallet, og ble gjort med et formål for at elevene skulle introduseres for et militært felt. Etter en periode med dette militærperspektivet med kroppsøving, fikk vi en reform som omhandlet obligatorisk skole for begge kjønn, og faget ble kalt kroppsøving. Dette tok plass under folkeskoleloven i 1936 (Sæle & Hallås, 2020, s. 29-30). Dette var en overgang som skulle vise seg å bli fremtredende for kroppsøvingsfaget, og viktigheten ved at begge kjønn kunne være med å delta. I 1960 ble det innført en ny lærerplan som bevisst innførte at eleven skulle utvikle seg kroppslig og åndelig i faget, og denne reformen ble kalt *Forsøk med 9-årig skole* (Sæle & Hallås, 2020, s. 30). Ved å legge vekt på at det er en reform for begge kjønn, og at det er obligatorisk var nytenkende og et steg i riktig retning for skolesamfunnet. Det var også en hensikt at skolen skulle utjevne sosiale forskjeller i befolkningen, og gi alle den kompetansen som trengtes i det moderne velferdssamfunnet (Imsen, 2016, s. 99). Den neste lærerplanen som skulle få sin plass i skoleverket var mønsterplanen av 1974, og den skulle gi lærerne en ekstra utfordring. M74 tok stilling til en frihetsrolle til lærerne, og styringsdokumentene ble brukt som en rammeplan (Imsen, 2016, s. 270). Ut ifra rammeplanen måtte lærerne ta ansvar og velge aktivitetinnhold, og legge opp til en pedagogisk differensiering blant elevene (Imsen, 2016, s. 270). Dette ble en ny form for frihet hos lærerne, som ble mottatt med forskjellige meninger. Noen prøvde å utøve en slik praksis, men noen fant ingen nytte i denne lærerplanen og falt tilbake til den forrige lærerplanen. Denne situasjonen ble tatt tak i den neste lærerplanen som kom i 1987. Lærerplanen hadde en helt annen inngang til rammeverket, og strammet inn friheten til lærerne, og deres muligheter til å gjøre valg innenfor lærestoffet (Imsen, 2016, s. 271). M87

ble omtalt som en normalisering av M74, og ble godt likt av lærerne. Lærerne fikk mer oppmerksomhet i lærerplanen og det ble en vektlegging av samarbeid, læringsmiljø og kollektivt planlegging (Imsen, 2016, s. 271).

Videre jobbet det norske skoleverket med å utvikle og utvide rammeverket for kroppsøvingfaget. Det ble utvidet til et tiårig obligatorisk skole for alle elever. Dette skjedde under *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997*, eller som ble forkortet ned til L97 (Sæle & Hallås, 2020, s. 30). I neste reform skjedde det store endringer, og det omhandlet både grunnskolen og videregående. Lærerplanen for kunnskapsløftet (LK06) gikk fra å være en innholdsbasert læreplan, til å bli en kompetansebasert læreplan. Sæle & Hallås (2020) forklarer det slik: «En kompetansebasert læreplan beskriver fagets hovedområder, formål og kompetansemål» (s. 30). I dagens skoleverk er det muligheter for lærere å gjøre egne valg og tolke/forstå styringsdokumentene, og bruke de som et rammeverk for deres undervisning. Dette betyr at styringsreformen ble endret i den retningen at det var en forskjell mellom den politiske styringen – og den pedagogiske. Sæle & Hallås (2020) beskriver denne overgangen slik:

Politiske myndigheter fastsatte nasjonale mål, mens skolene fikk frihet til å velge metoder, definere innhold og velge virkemidler (ibid). Skolene fikk frihet til selv å forstå eller oppfatte det pedagogiske rammesystemet og utnytte det handlingsrommet de var gitt når det gjaldt de administrative og ressursmessige rammene. Denne friheten forklarer hvordan den enkelte skole tilrettela opplæringen i fagene, også i kroppsøving (s. 30-31).

Ved å praktisere dette i skoleverket har lærerne mye frihet til å påvirke de lokale læreplanene, og deres egen undervisning. Dette kan også skape usikkerhet og frustrasjon blant lærerne, i henhold til å forstå lærerplanen og kunne bruke den i praktiske situasjoner.

Lærerplanen som blir gradvis innført i Norge i perioden 2020-2023 har hovedsakelig blitt delt inn i overordna del, og inn i en spesifikk læreplan for fagene (Udir, 2020b). «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» gir et mål for alle fagene i skoleverket, mens læreplan for fagene gir et mer spesifikt utgangspunkt som lærerne selv må tolke inn mot sin egen undervisning. De overordna målene gir et overblikk over faget og dens verdier, og forklarer hensikten og dens intensjoner med faget. Mens de spesifikke målene i kroppsøving går inn på enkelte mål som elevene skal lære og gjennom i deres

læringsprosess. Det er et rammeverk for læreren og et verktøy som de bruker aktivt i deres undervisningspraksis.

4.3 Hensikten med denne studien

Fagfornyelsen i norsk skole er påbegynt, og jeg er nysgjerrig på denne nye lærerplanen sin plass i skolen. Særlig kroppsøvfingsfaget, og hvordan den nye lærerplanen blir forstått og implementert blant lærerne i den norske skole. Gjennom lærernes erfaringer og forståelse skal jeg se på hvordan de tolker den nye lærerplanen og hvordan de ser på nye begreper i styringsdokumentene. Videre vil jeg se på hvordan lærerne tar i bruk lærerplanen i undervisningen, og om det er noen forskjell fra den forrige lærerplanen. Gjennom tidligere forskning innenfor lærerplanen har vi sett at et aktivitetsinnhold som har bestått av de samme aktivitetene over lang tid (Moen et al., 2018, s. 40-41). Ser vi til tidligere forskning er det mye usikkerhet rundt styringsdokumentene og det er noe som gjenspeiles i undervisningspraksisen (Fånes & Sandell, 2019; Lyngstad, 2019; Mong, 2019). Jeg ønsker gjennom min studie å undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan tolker og forstår kroppsøvfingslærere den nye læreplan i kroppsøving, og hvordan implementeres den i praksis?»

Forskningsspørsmål:

«Hvordan er prosessen rundt tolkning av den nye lærerplanen blant kroppsøvfingslærerne?»

«Hvordan har korona-pandemien påvirket implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving?»

5. Tidligere forskning på lærerplanen i kroppsøving

I dette kapitlet vil jeg ta for meg tidligere forskning innenfor lærerplanen i kroppsøving og introdusere det for deg som leser. Datasøkene ble gjort gjennom databasen Oria og tillegg har jeg brukt mye av litteraturen vi har brukt gjennom tidligere pensum i masterstudiet, og kunnskapsoversikten over forskning på kroppsøving og idrettsfag utarbeidet av Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag². Etter datasøk endte jeg opp med disse temaene for tidligere forskning kapitlet mitt: «bevegelseslæring», «spenningsfelt i lærerplanen i kroppsøving», «helseperspektivet i kroppsøving» og til slutt «Kroppsøvingfaget som aktivitets- eller læringsfag?»

5.1 Bevegelseslæring

Bevegelseslæring er et sentralt perspektiv innenfor kroppsøvingfaget, der læringen skjer i fysisk kontekst i samspill med eleven. Ommundsen (2013) forklarer dette samspillet slik «Unge som skal mestre ulike situasjoner på skolen og i livet eller optimalt, trenger velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter på lik linje med gode kognitive ferdigheter innen lesing, skriving og matematikk, så vel som sosiale ferdigheter» (s. 155). Gjennom motorisk læring og kompetanse, utvikles en indre motivasjon eller egenverdi hos elevene som er sentral i læringsløpet til eleven. Gjennom denne tilnærmingen vil elevene få en positiv holdning til fysisk læring. Gjennom det sosiale liv utenfor skolen, og ta i bruk denne fysiske kompetansen, gjennom spill, lek og idrett (Fånes & Sandell, 2019, s. 137). Fånes og Sandell løfter frem bevegelseslæring i lys av Peter Arnold (1988) sin teoretiske rammeverk om læring og bevegelse. Fånes & Sandell (2019) forklarer Arnolds tredimensjonale modell slik: «Arnolds tredimensjonale modell viser til et analytisk skille mellom begrepene læring i bevegelse, læring om bevegelse, og læring gjennom bevegelse» (s. 135). Hovedpoenget til Arnold er at læringen skal skje i en fysisk tilstand, og alle disse nivåene samhandler med hverandre. Gjennom forskningen til Fånes & Sandell (2019) har de sett på hvordan lærerplaner rommer alle dimensjonene som Arnold løfter frem knyttet til læring og bevegelse. Når man ser på de overordna målene og mer spesifikt inn

² Denne kunnskapsoversikten har blitt delt til oss masterstudenter på kommunikasjonsplattformen Canvas.

mot «kjerneelementene» i styringsdokumentene og hvordan begrepene blir brukt i disse avsnittene. De gikk spesifikt inn på avsnittet som omhandlet «Bevegelse og kroppsleg læring» (Udir, 2020c), og vurderte bruken av begrepet «kroppsleg læring». Fånes & Sandell (2019) kom frem til denne begrepsforklaringen av kroppsleg læring:

... Kroppsleg læring er noe mer enn bare å være i aktivitet, å utvikle det maksimale oksygenopptaket eller å utvikle pasningsferdigheter i ballidretter gjennom kroppsøvfaget. I kroppsleg læring er kroppen i bevegelse kunnskapsobjektet, og elevene blir kroppsleg dannet ved å erfare med egen kropp. I aktiviteter og praksiser skal elevene utvikle kroppsbevissthet og reflektere over egen kropp. (s. 147).

I grunn hevder de gjennom sin forskning at begrepet «kroppsleg læring» ikke har blitt operasjonalisert eller definert godt nok, til at det kan bli tatt i bruk på riktig måte i praksis (Fånes & Sandell, 2019, s. 148). Videre konkluderer de med at bevegelseslæringen ikke kommer tydelig nok frem i styringsdokumentene og det får ikke noen konkret plass i styringsdokumentene (Fånes & Sandell, 2019, s. 148-149). Inn mot begrepsbruken var det mye usikkerhet rundt kroppsleg læring, og hva definisjonen var. Dette er noe som kan gjenspeiles til en usikkerhet blant lærerne når de tolker lærerplanen og hvordan de skal videreføre dette inn i undervisningen i kroppsøvfaget. Gjennom deres læreplananalyse belyser de flere «hull» i lærerplanen. De avslutter sin forskning med et ønske om mer konkretisering og spesifisering av kompetansemål, noe som påvirker bevisstheten og presisjonen til kompetansemålenes handlings- og innholdsdimensjon (Fånes & Sandell, 2019, s. 150).

5.2 Spenningsfelt i læreplanen i kroppsøving

I en studie av Idar Lyngstad som ble publisert i 2019, gjennomførte han en studie som omhandler en analyse av endringer om formål og kompetansemål i læreplanene i kroppsøving gjennom perioden 2006 til 2015 (Lyngstad, 2019, s. 22). Gjennom sin studie forklarer han hvordan den gamle lærerplanen har formulert ulike mål og kompetansemål, og dermed oppstått et spenningsfelt. Et spenningsfelt som har oppstått på grunn av at kunnskapsdepartementet forsøker å ivareta to ulike syn på mål i kroppsøvfaget, som gjør det vanskelig å opprettholde et helhetlig fagsyn (Lyngstad, 2019, s. 22) Dette spenningspunktet har skjedd i henhold til kombinasjonen av ferdighets- og prestasjonsfokuset, mens på den andre siden har fokuset vært mål om individuell

ferdighetslæring (Lyngstad, 2019, s. 22). Et slikt fokus kommer av at aktivitetsinnholdet i kroppsøvingstimene blir for ensformig og konkurranse rettet (Moen et al., 2018, s. 40-41). Ved at undervisningspraksisen bærer et stort preg av ballspill og idrettslige aktiviteter, er dette en utslagsgivende faktor inn mot prestasjonsfokuset, og mindre fokus på læringen hos eleven. Fra et prestasjonsfokus forklarer han at det forhåndsdefinerte fysisk-motoriske kriteriet som er satt i et vurderingsperspektiv, også er rene idrettslige prestasjoner som er med i den helhetlige vurderingen av eleven (Lyngstad, 2019, s. 22). Fra et ferdighetslæring syn blir elever vurdert ut ifra øvings- og treningsprinsipper som er relevante for å oppnå utvikling gjennom kroppslig og helsemessige lærerforutsetninger som er ulike (Lyngstad, 2019, s. 22). Idrettslige aktiviteter er noe som har vært et fenomen gjennom kroppsøvingsfaget, og dette er med på å forsterke prestasjonsfokuset i skolen. Rønbeck & Rønbeck (2012) forklarer det idrettslige fenomenet i kroppsøvingsfaget, som et spesifisert fokus på prestasjon og måloppnåelse (s. 126). Gjennom et slikt fokus vil det bli praktisert et aktivitetsinnhold som strider mot visjonen til kroppsøvingsfaget, og hvordan blir da livslang bevegelsesglede og nye aktivitetsformer nådd? (Udir, 2020f). Fra forskningen til Lyngstad (2019) kommer det også frem at lærerne har tatt i bruk idrettslige aktiviteter mer hyppig, og dette skjedde i samspill med vurderingsprosessen til elevene (s. 23). Lærerne skrev at det var lettere å sette karakterer til sine elever gjennom idrettslige aktiviteter, grunnet en lettere måte å se utvikling hos eleven (Lyngstad, 2019, s. 23). Tidligere forskning fra Moen et al., (2018) viser til at kroppsøvingsfaget er assosiert med idretten, og innholdet preges av det idrettslige fenomenet (s. 36).

Lyngstad påpeker også at innsats begrepet i kroppsøving blir fremhevet i lærerplanen fra 2012, og viktigheten at den blir med som en faktor. Lyngstad (2019) poengterer at innsats vektleggingen i vurderingen gjør at elever bidrar positivt (s. 28). Han fortsetter med å legge fokuset på individuell utvikling, praktisere prinsipper for trening, individuelle mål om kroppslig helse og utvikling. Videre med at det er noe alle elever kan få til uansett forutsetninger (s. 28). Gjennom sine analyser av lærerplanene fra 2006, 2012 og 2015, fremhever han at innsats perspektivet passer inn med de nye kompetansemålene fra LK15, og trekker frem et eksempel der han setter det inn i praksis bildet der eleven skal ha en forståelse for bevegelseskultur og livsstil fra 10. trinn (Lyngstad, 2019, s. 28).

5.3 Helseperspektivet i kroppsøving

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i den nye lærerplanen, og står under den overordna delen av lærerplanen (Udir, 2020d). Utdanningsdirektoratet (2020d) beskriver helse og livsmestring slik:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring om å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilette som kan gi elevane ein trygg identitet. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktivitetar og helse.

Helse har vært sentralt i kroppsøvfingsfaget over tid, men har blitt fremskrevet i lærerplanene. Helse har fått mer oppmerksomhet og fokus i kroppsøvfingsfaget, og mye av dette skjer i henhold til samfunnet og inaktive barn/ungdommer. En utvikling som har gjort seg bemerket er at aktivitetsnivået til elevene utenfor skolen har minsket, og innaktivitet har blitt et økende problem i det norske samfunn (Mong, 2019, s. 35). I samspill med denne utviklingen har det trådt frem en oppfatning om at kroppsøvfingsfaget skal ta mer «ansvar», for å utbedre denne situasjonen i henhold til inaktive elever (Brattli & Moen, 2020). Kroppsøvfingsfaget har tradisjoner fra lengre bakover i tid, der de har stått i ulike folkehelseutfordringene, både når det gjelder overvekt og undervekt (Standal & Rugseth, 2015, s. 51). Det vi vet fra tidligere forskning og definering av styringsdokumenter er at kroppsøvfingsfaget ikke har som intensjon å «slanke» eller «tren» elevene, men et snarere fokus på bevegelsesglede. Dette har en verdi som betyr mer en kroppsvekt, eller hvor god form eleven er i. Standal & Rugseth (2015) forklarer bevegelsesglede perspektivet slik:

Kroppsøvfingsfaget skal ikke gjøre elevene tynne, men har som formål å skape livslang bevegelsesglede. Alle må gjerne få høy puls i timene, det er ikke hjertefrekvensen som er problemet, men motivet for den og målet med den. Kroppsøvfingstimene alene kan heller ikke oppfylle barn og unges daglige og ukentlige behov for fysisk aktivitet (s. 52).

Kroppsøvfingsfaget skal være en arena for elevene der de introduseres for en inspirerende tilnærming til fysisk aktivitet, og gjennom dette tilegner seg kunnskap. Kroppsøvfingslæreren skal også legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, der alle elevene blir sett og hørt – uansett kjønn og fysisk form. Det er viktig å se «helse» begrepet i kroppsøving fra et

pedagogisk perspektiv, og ikke et rent medisinsk perspektiv (Standal & Rugseth, 2015, s. 54).

Basert på Mong (2019) sin forskning på lærernes forståelse av helse, vet vi at det er mye usikkerhet bak forståelsen av dette begrepet. Lærerne forstår World Health Organization (WHO) sin definisjon på helse, men klarer ikke å koble det i en teoretisk forstand. Når lærerne skal formidle begrepet helse, videre til elevene vil de da klare å forklare dette grundig nok? Mong (2019) setter denne situasjonen i lys av dybdelæring i kroppsøving, og hvordan det påvirker lærerne som skal undervise i form av kompetanse og dyktighet (s. 42-43). Lærernes teoretiske forståelse av helse er svak, og de lener seg på et perspektiv på helse at helse = fysisk helse. Dette påvirker både lærere og elever i undervisningen. Dette utgangspunktet forklarer Mong (2019) slik:

Ved å bare fokusere på dette aspektet introduserer de elevene for en snever forståelse av helse som ikke er i tråd med hvordan lærerne selv forstår fenomenet. Å inkludere flere aspekter av helse i undervisningen vil kunne gi elevene større muligheter til å forstå helse som noe mer enn fysisk helse (s. 43).

Lærerplanen i kroppsøving har et perspektiv mot en livslangbevegelsesglede, og dette gjenspeiles i helse og livsmestrings perspektivet i de tverrfaglige temaene. Lærerplanen tar opp ulike faktorer som eleven skal lære gjennom skolegangen. Noen av disse omhandler at samfunnet skal legge til rette for gode helsevalg, at elevene skal håndtere medgang og motgang, samt håndtere praktiske utfordringer på best mulig måte (Udir, 2020h).

Forskningen til Mong (2019) og Standal & Rugseth (2015) er et relevant bakteppe når jeg skal studere hvordan lærere tolker de nye styringsdokumentene, og om «helse» begrepet har blitt diskutert eller blitt tolket av kroppsøvingslærerne.

5.4 Kroppsøving som aktivitets- eller læringsfag?

Er kroppsøvingsfaget et fag der de praktiserer et aktivitetsperspektiv, og at læringsprosessen i faget blir en sekundær prioritet? Dette er en diskusjon som har vært gjennomgående i flere fagfornyelser, og er fortsatt relevant i den nye lærerplanen. For å presentere forskning og funn fra den gamle lærerplanen, skal jeg ta i bruk kartleggingsstudien til Moen et al., (2018) som tar for seg et grunnskole perspektiv innenfor dette temaet. Jeg vil trekke frem ulike perspektiver fra Aasland (2019) sin forskning om statusen til kroppsøvingsfaget i skolen. Jeg

vil også se på hvordan Sæle og Hallås (2020) forklarer viktigheten rundt innholdet og betydningen i kroppsøvingsfaget. Gjennom en ny fagfornyelse er det alltid noen mål i kroppsøvingsfaget, og nye begreper/formuleringer som skal gjennomføres i praksis. Men hvordan gjennomføres praksisen egentlig?

Kartleggingsstudien av Moen et al., (2018) gir oss et innblikk i grunnskolens perspektiv i LK15, styringsdokumentene og videre hvordan elever og lærere erfarer faget. I et undervisningsperspektiv har elevene svart på hvilke aktiviteter de opplever får mest plass i faget, og det var en signifikant vektlegging av ballspill og grunntrening (Moen et al., 2018, s. 71). Gjennom Sæle og Hallås (2020) sin forskning påpeker de ulike faktorer som skaper slike situasjoner i kroppsøvingsfaget: «Lærernes metodefrihet, som vi tidligere har nevnt er, utgangspunktet for lærernes tolkning av læreplanen, lærernes valg av hva han eller hun vil trekke fram som innhold i undervisningen, og hvordan det skal gjøres» (s. 158). I et læringsperspektiv kan det diskuteres om dette er en riktig vektlegging, og om hvorfor det blir slik? Barneskolen bærer et preg av mye ballaktiviteter, og på ungdomstrinnet blir grunntrening, spesifikt styrketrening mer fremtreende i undervisningspraksisen (Moen et al., 2018, s. 71). Disse to hovedområdene er med på å skape en ensformig undervisningspraksis i faget, og andre aktivitetsformer blir nedprioritert som for eksempel dans, friluftsliv etc. Aasland (2019) sin forskning for frem viktigheten rundt et mer variert og innholdsrikt aktivitetsaspekt i kroppsøvingsfaget, og det er med på å skape en fyldigere læringsprosess hos elevene (s. 205). Moen og kollegaer fremhever videre at elevene har en mannlig eller kvinnelig kroppsøvingslærer påvirker innholdet i kroppsøvingstimen. De presiserer at kvinner er mer åpne for å ta i bruk dans i undervisningen, mens menn tar i bruk ballspill mye hyppigere (Moen et al., 2018, s. 72). Denne praksisen er med på å skape en idrettslig diskusjon som har blitt fremtreende i kroppsøvingsfaget. Denne tilnærmingen til innhold i kroppsøving er med på å skape en konkurransefokus, og en rangering av elever i undervisningspraksisen (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 126). Dette er noe som skaper et feil læringsfokus og en feil «motivasjon» for elevene i en læringsammenheng. Dette vil fremprovosere en ytre motivasjon som gjenspeiles i rangering, mens den indre motivasjonen mot «bevegelsesgleden» blir glemt. Ved å se denne situasjonen inn i en læringskontekst er denne ensformige utviklingen av innholdet i undervisningen for bevegelseserfaringen til eleven. Moen et al. (2018) forklarer denne situasjonen slik:

Tradisjonelle aktivitetsformer blir (og skal bli) utfordret i et samfunn som stadig mottar nye impulser. Ved å gi elevene erfaring med det som i dag blir ansett som

alternative bevegelsesaktiviteter, åpner man opp for å eksperimentere med stadig nye bevegelsesuttrykk. Dette kan være med på å gi flere elever enn de idrettsaktive positive bevegelseserfaringer. Moderne aktiviteter kan være en av flere veier å gå mot økt læringsutbytte for flere i faget. Det samme kan sies om dans, vinteraktiviteter og friluftsliv, som også elevene ønsker mer av (s. 72).

Ved å ha et ensformet aktivitetsforhold til faget, kan elevene oppfatte faget som et aktivitetsfag, og ikke som et læringsfag – som er ønskelig. Aasland (2019) skriver i sin forskning at innholdet i kroppsøvingstimene er preget av (fysisk) aktivitet i fokus, og det å få elevene til å svette som intensjon (s. 202). Dette er med på å skape en forvirring i undervisningspraksisen.

Dette perspektivet er noe som lærerne må ta alvorlig, og Moen et al. (2018) forsterker dette ved å se på lærerrollen i den sammenheng av en endring i aktivitetsinnhold i kroppsøvingfaget (s. 52-53). Ved å se faget fra et læringsperspektiv er dette aktivitetsperspektivet en feil vei å gå. Dette fordi det tar vekk fokuset fra styringsdokumentene og læringen bak aktivitetene, og en mer aktivitetsbasert kroppsøvingpraksis tar plass i faget. I henhold til styringsdokumentene skal eleven utforske nye bevegelsesformer, og lære gjennom en variert fysisk undervisning i kroppsøvingfaget. Fra et læreplans perspektiv sammenligner Sæle & Hallås (2020) dagens lærerplan LK20 som er en kompetansebasert læreplan opp mot lærerplanen fra L97, og grunnen til dette er at L97 var en innholdsbasert lærerplan. Kunne en innholdsbasert lærerplan gjort kroppsøvingfaget enda tydeligere på at det er et læringsfag og ikke et aktivitetsfag? Sæle & Hallås (2020) forklarer så videre at det hadde blitt mindre usikkerhet og diskusjoner rundt læreplanen, og det ville blitt en tydeligere struktur på undervisningen i faget (s. 162). Tidligere forskningsperspektiv tyder på at en undervisningspraksis som peker i feil retning, ved av at kroppsøvingfaget er et læringsfag. Dette motstrider verdiene i kroppsøvingfaget og fagets ønskelige inngang.

6. Studiens teoretiske perspektivering

6.1 John Goodlad sitt læreplanteoretiske system

John Goodlad sitt lærerplansystem omhandler prosessen fra et «prosjekt» som inneholder tolkningsprosessen av en læreplan, til den virkelige praksisen og undervisningen av lærerplanen. Goodlad fremhever dette ved å poengtere et begrepssystem opp mot læreplanteori (Gundem, 1990, s. 152). Disse begrepene vil jeg komme tilbake til senere i teori kapittelet. For å fordype oss mer inn i Goodlad sitt perspektiv på lærerplanen, er han bevisst på hvordan denne prosessen skal foregå. Gundem (1990) skriver slik om Goodlad: «Goodlad mener at læreplanundersøkelse bør foregå både begrepsmessig, teoretisk og empirisk» (s. 152). Videre forklarer Goodlad at en lærerplan aldri blir oppfattet likt, og at tolkningsprosessen er forskjellig mellom lærerne som skal ta den i bruk (Goodlad, 1979, s. 43-45). Gjennom sin teori kommer han med en hypotese som består av at lærerne får for liten tid til å planlegge og tolke nye lærerplaner, i samspill med deres aktuelle lærerplan som skal utgå. Goodlad tror at dette ville gjort tolkningsprosessen blant lærerne bedre, dersom de får satt av mer arbeidstid til å kunne forstå den nye lærerplanen (Goodlad, 2004, s. 279). Blant annet gi mer spillerom til lærerne for å gjøre sine egne tolkninger individuelt, for så å kunne diskutere det med andre lærere.

Goodlad er opptatt av at teoretikere og praktikere skal få utnytte av ulike læreplaner, og da gjennom sin teori har han bygget en «bro» mellom disse ulike læreplannivåene. Gundem (1990) forklarer Goodlad sine tanker rundt praktikere og teoretikere slik:

... Praktikernes perspektiv lett blir for begrenset. Man ser ikke den sammenhengen læreplanproblemene er en del av. Man «ser ikke skogen for bare trær», så å si. Teoretikerne derimot skaper sin egen teoretiske virkelighet og blir lett «seg selv nok». Hans begrepssystem er midlertidig noe begge parter vil kunne forstå og bruke, slik at et fruktbart samarbeid vil kunne bli mulig (s. 39).

Derfor har Goodlad delt sin læreplanteori ned i mindre punkter eller en begrepsform som nevnt tidligere. Det er dette begrepssystemet jeg skal ha fokus på og fordype meg inn i.

Goodlad legger vekt på at en implementeringsfase er en stor prosess, som er krevende for skolesystemet, men ikke minst hos lærerne som må praktisere og tolke nye læreplaner.

Goodlad (1979) skriver slik:

This is the development of curricula of ideas; it usually stops short of the sociopolitical marketplace of decisions, actions and compromise. It represents the hard work of scholars, teachers, and others who put together what they think is best for students of various ages in given programs of study (s. 58)

Gjennom denne diskusjonen har han kommet frem til fem punkter under en læreplanprosess som er sentral i en utforming av en læreplan. Disse punktene er ideens læreplan, den formelle læreplan, den oppfattende læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarne læreplan (Goodlad, 1979, s. 60-64). Alle disse punktene har en mening bak seg i prosessen bak en implementeringsprosess og utforming av en ny læreplan. Inn mot mitt studie er punktene oppfattende, iverksatte og erfarne læreplanen de mest relevante, og jeg vil dermed ikke ta med de to første punktene inn i mitt teorikapittel.

Goodlad begynner med den oppfattende lærerplan som handler om dine egne tanker og oppfattelser. Dette omhandler tolkningsprosessen rundt en læreplananalyse og egne refleksjoner som oppstår under denne prosessen. Goodlad (1979) skriver det slik: «What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons or groups perceive in their mind to be the curriculum» (s. 61-62).

Hensikten bak dette sitatet er å få frem hvordan lærere opplever den nye læreplanen i en tolkningsprosess. Dette vil være varierende fra det øverste nivå ned på bakkenivå til lærerne eller foreldrene til elevene. Selvfølgelig vil lærerne merke mer på denne følelsen, fordi de er daglig aktive rundt denne prosessen. Det å se på holdningene opp mot den nye lærerplanen, og eventuelle endringer er normalt under dette stadiet av en implementeringsprosess (Goodlad, 1979, s. 62). Dette stadiet er det første lærerne eller «praktikerne» får oppleve i en implementeringsprosess, og igjen skjer dette kognitivt blant de som deltar i prosessen.

Gundem (1990) forklarer den oppfattende prosessen som en viktig del for undervisningsrealiteten slik: «For arbeidet med å utvikle en læreplan, selv om det skjer sentralt og fjernt fra undervisningsvirkeligheten, hører den likevel til læreplanens praksisfelt, om enn på en annen måte enn iverksetting og realisering av læreplanen gjør det» (s. 25).

Når det gjelder den iverksatte lærerplanen handler det om hvordan tolkningsprosessen fortsetter inn en praksisarena. Videre hvordan de praktiserer den via undervisning, og ser på eventuelle endringer de har gjort med seg selv i henhold til den nye læreplanen.

Det er fokus på hvordan lærerne bruker læreplanen i sin praksis, og hvordan de presenterer lærerplanen til elevene i sin aktuelle kontekst. Ved å ta i bruk nye styringsdokumenter kan det føre til endringer i aktivitetssinnhold, eller hvordan lærerrollen blir fremstilt. Dette kan føre til endringer i atferd og endringer i det innholdsmessige i undervisningstimene. Goodlad (1979) viser at det kan være varierende hvordan lærerne oppfatter sine egne endringer i praksisen (s. 62-63). Endringene blant lærerne kan være ubevist og utenkelig på en teoretisk standpunkt, men inn i en praktisk situasjon er det annerledes. Goodlad (1979) har brukt et eksempel fra hans studie der han filmet lærerne i en praksis situasjon, for å poengtere eller vise de hvordan deres væremåte eller holdninger hadde endret seg i samspill med en lærerplans implementering (s.62).

Siste nivået trekker elevenes perspektiv inn i implementeringsprosessen, altså den erfarte læreplanen. Dette er et nivå der vi tar utgangspunkt i elevens ståsted og erfaringer de har fått gjennom en ny læreplan. Goodlad (1979) skriver tydelig at dette er et punkt der datamateriale er veldig uforutsigbart, og som forsker må du være kritisk på informasjonen du samler inn (s. 64). Dette kan også inkludere lærere som har erfart den nye læreplanen og hvordan perspektiv de har fått på den nye læreplanen. Goodlad (1979) er kritisk til å «dømme» folk, skoler eller læreplaner, og han mener fokuset bør være på ha en funksjonell læreplan (s. 64).

Instead of viewing school as good or bad, desirable or undesirable, we may be able to arrive at more definitive judgments with respect to what functions schools should not try to perform for various student subpopulations simply by learning something of what students derive from and think about operational curricula (Goodlad, 1979, s. 64)

Goodlad sitt teoretiske perspektiv på læreplaner skal gi min oppgave et rammeverk for refleksjon og diskusjon rundt styringsdokumentene som er i dagens skoleverk. Ved å bruke modellen til Goodlad vil jeg klare å sette dagens styringsdokumenter i kroppsøving inn i en teoretisk kontekst, dette vil styrke min diskusjon rundt lærernes tanker og erfaringer med den nye lærerplanen i kroppsøving som implementeres i disse dager. Goodlad sitt teoretiske

innspill vil hovedsakelig ta plass på et «forståelses» og «tolknings» nivå hos læreren, og Arnold sitt teoretiske bidrag vil omhandle den praktiske implementeringen av lærerplanen.

6.2 Peter J. Arnold sin teori om læring og bevegelse

Peter J. Arnold var en verdenskjent filosof og pedagog innenfor hans felt i kroppsøving. Arnold var kritisk til den teoretiske inngangen til kroppsøvingsfaget, og hensikten bak kroppsøvingsfaget. Han begynte dermed med en tilnærming til «utdanningen» i kroppsøvingsfaget, om den er beskrivende eller evaluerende (Arnold, 1988, s. 7). I den konteksten kan vi se en sammenheng inn mot målene og verdiene i kroppsøvingsfaget. Arnold legger stor vekt på hensikten bak en bevegelse. For å forsterke dette synet rettes fokuset inn mot et elev sentrert syn på utdanningsfronten (Stolz & Thorburn, 2015, s. 379). Arnold for frem fokuset på elevens læring, ved at det er dynamiske interaksjoner mellom kropp og sinn (Stolz & Thorburn, 2015, s. 379). Dette tydeliggjør effekten av bevegelseperspektivet og hvordan aktiviteten sin hensikt kan tolkes og brukes inn mot elevens læring.

Arnold (1988) viste gjennom sine teorier at han var kritisk til en kunnskapssyn som vektla et teoretiskperspektiv, istedenfor et praktiskperspektiv innen kunnskap (s.19). Ved å legge vekt på et praktisk kunnskapsperspektiv, bruker han begrepene knowing «that» og «how». Dette er med på å forsterke de kognitive prosessene. En teoretisk tilnærming gir ikke det helhetlige bildet av det praktiske kunnskapsperspektivet, og læren gjennom fysisk aktivitet. For å ta disse begrepene videre og inni en dypere forstand, kritiserer Arnold (1988) utdanningsperspektivet på bakgrunn av feil fokus på læring (s. 18-19). En av de kritikkene Arnold får frem innebærer bruken av «sinne» i en utdanningssammenheng. Det å være innstilt på en tilnærming av «knowing how» betyr å vite hvordan ting skjer og foregår istedenfor «knowing that», som er et mer øyeblikksbildet/forståelse av gitt aktivitet. Dette gir deg som elev/student en opplevelse av ferdigheten i en forstand som er veldig innskrenket syn på hva som ligger i grunn av gitt aktivitet eller bevegelse (Arnold, 1988, s. 19).

For å gå litt i dybden bak begrepet «knowing how» i Arnolds teori, poengterer han til «how» tilnærmingen i sin teori, og viser dette ved å bruke aktiviteten «å slå hjul» som et eksempel. Når en elev skal vise andre elever hvordan hen slår hjul og de spør om hvordan du gjorde det, men du klarer ikke forklare hvordan. Det er et eksempel på «knowing that» tilnærming til kroppsøving. «... knowing how in the strong sense is characterized by the person not only

intentionally being able to do or perform actions successfully but by being able to identify and give an account of how they were done» (Arnold, 1988, s. 23). Arnold sin definisjon på dette stadiet forklarer han et skille mellom det å ha en sterk og en svak forstand av begrepet «knowing how». Denne prosessen omhandler å bevisstgjøre eleven på aktivitetene og formålene bak de bevegelsene de gjør. Ved å ta det et steg videre ser man på den sterke forstanden og hvordan de bruker det til deres fordel. Disse elevene kan gjenskape og gjengi kunnskap, erfaringer, forståelse og tolkninger til en aktivitet (Arnold, 1988, s. 24). I et idrettsperspektiv kan dette gjenspeile elevens forståelse av regler, taktikk, handlingsvalg og et ferdighetsgrunnlag som er kompetent til aktiviteten. Arnold (1988) oppsummerer begrepet «knowing how» slik: «In sum knowing how is essentially concerned with the mastery of skills and being able to perform or participate in a given activity successfully with understanding» (s. 26). Sett fra et lærers perspektiv kan dette være det å ta i bruk ulike aktiviteter og «mestre» de inn i undervisningen. Gjennom en undervisningspraksis i den norske skole, skal kroppsøvingslæreren ha kjennskap til ulike bevegelsesformer og aktivitetsformer. Dette skal være med på å skape en variert og kreativt innhold i undervisningspraksisen i faget.

Jeg vil aktivt bruke Arnolds teori inn i praksissituasjoner inn mot den nye lærerplanen i kroppsøvingsfaget, og i samspill med teorien om de tre dimensjonene for læring. Disse tre dimensjonene består av; læring *om* bevegelse, læring *gjennom* bevegelse og læring *i* bevegelse (Arnold, 1988, s. 103). De er tre ulike dimensjoner for læring og tar opp ulike prosesser underveis i en læringsprosess. Selv om disse dimensjonene er forskjellige, påvirker de hverandre dynamisk og er avhengige av hverandre ifølge Arnold (1988) og Stoltz & Thorburn (2015). Derfor skal jeg bryte ned disse tre dimensjonene for læring.

Læring *om* bevegelse: Den første og grunnleggende dimensjonen i Arnolds teori omhandler bevegelse på et plan der det blir introdusert på et informatelt, teoretisk og empirisk nivå. Som nevnt er denne dimensjonen «om» bevegelse på et begynner nivå, og informativ i form av introduksjon av ulike bevegelsesaktiviteter. Arnold bruker eksempler fra en kroppsøvings- og skolesammenheng om at det skal bli en læring *om* ulike aktiviteter innen kroppsøvingsfaget, som kan være svømming, idretter og lek i en fysiologisk sammenheng (Arnold, 1988, s. 107). Det som er tydelig i denne forstand er at denne dimensjonen skal hjelpe deg som individ å få en større forståelse for bevegelsen i ulike aktiviteter. Dette krever at læreren er bevisst på hva som er rammeverket for faget, og hva elevene skal igjennom i løpet av skoleåret. Derfor er det viktig at læreren har en oversikt over lærerplanen og dens

mål inn mot planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Lærerplanen i kroppsøving gir tydelige retningslinjer på hva elevene skal tilegne seg av kunnskap og kompetanse innenfor livsstil, helse og trening (Udir, 2020d). På bakgrunn av den nye lærerplanen skal denne dimensjonen være med som et hjelpemiddel for eleven, og være med som en bidragsyter for å evaluere, analysere og forstå «hvorfør» i kroppsøving (Arnold, 1988, s. 107-108).

Læring *gjennom* bevegelse: Formålet har nå beveget seg fra en introduksjon til en hensikt. I denne dimensjonen omhandler bevegelsen sitt formål, og hva de ytre og instrumentelle verdiene sitt formål er. Bevegelsen i denne dimensjonen kan bli brukt opp mot dine egne mål, og hva du selv ønsker å oppnå gjennom bevegelsen (Arnold, 1988, s. 108-109). Dette kan være for eksempel å spille fotball, danse og klatre, for videre å nå nye mål som for eksempel, helse eller sosiale aspekter. I lærerplanen står det under sentrale verdier og fagrelevans at vi skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og en fysisk aktiv livsstil (Udir, 2020d). Ved å se lærerplanen fra et større perspektiv samspiller dette med dimensjonens intensjon, nemlig *gjennom* bevegelse. Instrumentelle formål bak en aktivitet gir ikke eleven det helhetlige bildet av læring *gjennom* bevegelse, fordi at de ikke forstår hvorfor de gjorde det, og oppnår derfor ingen indre mestringsfølelse. Her kan vi trekke tråder tilbake til læring *om* bevegelse i form av en svak tilnærming eller forstand av «knowing how». Arnold (1988) mener at læring *gjennom* bevegelse skal brukes som et hjelpemiddel for å formidle et budskap som er mer enn bare instrumentelt. Læreren må være bevist på at denne prosessen bygger på en langsiktig læringsprosess hos eleven, og de skal få bruk for disse ferdighetene eller kunnskapene etter skolegangen. Derfor er det viktig å se stort på ting, og ikke bli for konsentrert om enkelte kompetansemål for elevene. Derfor bør man ta kroppsøvingsfagets visjon «livslangbevegelsesglede» inn i undervisningen og sette langsiktige og oppnåelige mål for både lærer og elev.

Læring *i* bevegelse: I motsetning fra de to andre dimensjonene, er denne dimensjonen særegen i form av deltakelse eller gjennomføring på eget initiativ. Her er fokuset på egenverdi og læring rundt aktivitetene. Egenverdien i denne dimensjonen er også sentral for det helhetlige bildet, med tanke på at det skal være et utdannende fag og det kan være med på å styrke og tilføye gode verdier til deg som menneske (Arnold, 1988). Dette er en motsetning fra «*gjennom*» dimensjonen, fordi fokuset er der på det instrumentelle og de ytre motivene, og ikke på egenverdiene bak bevegelsen (Arnold, 1988). Viktige begreper som blir brukt her er egenverdi og indre motivasjon, og disse er sentrale i en læringsituasjon der du selv tar

initiativ til denne læringen. Denne dimensjonen legger ikke vekt på en teoretisk tilnærming, men legger vekt på praktiske kunnskaper og kulturelle verdier. Fra et lærerperspektiv er det viktig å se en helhet i faget og videreføre dette til elevene. Ved å bruke styringsdokumentene som et verktøy og legge opp en undervisning, kan realisere en egenverdi hos eleven. Ved at aktivitetene blir gjort på en moraliserende riktig måte er også viktig for Arnold. Dette ligger i grunn for Arnold (1988) sin tolkning av «knowing how» og om du som individ har en sterk eller svak forstand. På bakgrunn av det vil en sterk forstand i denne tilnærmingen bidra til en mer helhetlig forståelse og mestring innen læring via bevegelse perspektivet, og din forståelse for hvorfor og hva (Arnold, 1988). Ved å se dette praktisk opp mot lærerplanen i dag, kan vi se ulike sammenhenger inn mot sentrale verdier og mål i kroppsøvfingsfaget. Lærerplanen legger opp til at eleven skal lære og mestre i ulike bevegelse- og læringsaktiviteter, dette kan være for eksempel idrettsaktiviteter, friluftsliv, dans osv. Gjennom målene i lærerplanen kan læring i bevegelse bli en realitet, og dette er noe som lærere må prøve å søke i deres undervisningspraksis, gjennom å skape en egenverdi hos eleven gjennom kroppsøvfingsfaget. Gjennom disse tre dimensjonene til Arnold kommer han med ulike perspektiver som omhandler læring gjennom bevegelse. De tre dimensjonene er kanskje hver for seg, men alle tre må sammenkobles for å oppnå størst mulig læring for eleven.

Gjennom Arnolds teori vil jeg se etter sammenhenger mellom kroppsøvfingsfagets verdier og den nye lærerplanen. Dette skjer gjennom kroppsøvfingslærere sine erfaringer og tolkninger, og som videre vil ses i lys av Arnolds teori. Ved å ta i bruk *om, gjennom og i bevegelse* i lys av mitt prosjekt, vil jeg diskutere om hvordan dette kommer til uttrykk i dagens lærerplan, og i lærernes refleksjon over egen praksis. Arnold ser kroppsøvfingsfaget i et læringsperspektiv, og poengterer at læringen i kroppsøvingen skal skje i bevegelse (Fånes & Sandell, 2019, s. 134). Fånes & Sandell (2019) supplerer videre med at:

Gjennom kroppsøving kan skolen gi elevene unike motoriske erfaringer og læringsoppgaver som gir mulighet for å utvikle den motoriske handlingskompetansen, og dette understrekes også som en legitimering av fysisk danning. Man kan forstå at fysisk danning skal gi elevene mulighet til å utvide sine kroppslige anlegg og iboende ressurser gjennom motorisk stimulerende bevegelsesutprøving og erfaring (s. 137).

Dette er som gjenspeiles i dagens læreplan i kroppsøvningsfaget, der for eksempel «kroppslig læring» er et begrep som blir brukt (Udir, 2020c).

7. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg prosessen gjennom min studie, og beskrive hvordan jeg har gjennomført mitt prosjekt metodisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Gjennom metodekapittelet skal jeg forklare hvordan jeg har tenkt, brukt metoden og foretatt mine valg i forskningsprosjektet. Jeg vil begynne med en gjennomgang av en kvalitativ tilnærming innen forskningsmetode, valg av intervju metode, og min utvalgsprosedyre.

Videre skal jeg ta for meg intervjuene med kroppsøvlingslærerne og mine vurderinger bak denne prosessen. Jeg vil deretter ta for meg transkriberingen og analysen av mine rådata, der jeg løfter frem etiske vurderinger og etiske utfordringer i mitt forskningsprosjekt. Jeg avslutter metodekapittelet med en gjennomgang av studiens reliabilitet og validitet.

7.1 Kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming innen forskning innebærer at forskeren er ute etter å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen (Thaagard, 2018, s. 11). Jeg som forsker vil være delaktig og deltagende i det sosiale fenomenet og det igjennom søke å få en dypere forståelse av fenomenet jeg skal studere (Bryman, 2016, s. 375). I denne studien har jeg intervjuet kroppsøvlingslærere på skoletrinnene 1-9 og Vg1 om deres forståelse og tolkning av den nye lærerplanen, og om hvordan de implementerer den inn i praksis. På bakgrunn av min problemstilling, ønsker jeg å ha en kvalitativ tilnærming til mitt forskningsprosjekt. Grunnen til dette er fordi tilnærmingen som søker etter informantens erfaringer og perspektiver ved den nye lærerplanen i kroppsøving. Som forsker søker jeg en dybdeforståelse av dette fenomenet, og en kvalitativ tilnærming gir meg muligheten til å oppnå denne dybdeforståelsen som omhandler den nye lærerplanen i kroppsøving. I søken av dybdeforståelsen om det fenomenet jeg skal forske på, blir det en naturlig nærhet og relasjon mellom forsker og informant (Thaagard, 2018, s. 16). Som forsker ønsker jeg å fordype meg inn i fenomenene respondentene trekker frem, og jeg ønsker også å ha en aktiv tilnærming til disse som forsker. Dette innebærer at jeg som forsker aktivt samhandler og jobber med kroppsøvlingslærerne i intervjusituasjonen (Bryman, 2016, s. 375).

På bakgrunn av mitt mål om en dybdeforståelse i mitt forskningsprosjekt, har jeg valgt å bruke intervju som metode. Intervju som metode gir meg som forsker en mulighet til å få et dypere blikk inn i mitt forskningsfelt, og mer relevant informasjon fra mine informanter. Ved å gjennomføre et intervju med mine informanter, søker jeg som forsker en dybdeforståelse av informantens perspektiv av deres livsverden (Patton, 2015, s. 426). I dette tilfellet vil jeg intervju kroppsvingslærere på videregående skole (Vg1) og grunnskolen på trinnene 1.-9. trinn.

7.2 Semi- strukturert intervju

I min forskning har jeg tatt i bruk intervju som min metode for datainnsamling. Intervju som metode er valgt strategisk på bakgrunn av min kvalitative tilnærming til problemområdet. Fra Kvale & Brinkmann (2015) forklarer de den kvalitative tilnærming slik «... kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s.42). Som forsker søker jeg å utvikle en god relasjon med min intervjuperson, der målet er å opparbeide en relasjon med intervjupersonen. Neumann & Neumann (2012, s. 110) fremhever videre at denne relasjonen aldri vil være en fri form for makt, og at dette skjer i samspill med at forskeren vet mer om intervjupersonen relasjon, og poenget om relasjonen. Under et intervju vil det uformelt bli delt inn i roller som kan være forsker og intervjuperson. Det har vært viktig for meg som forsker være mottakelig og imøtekommende for intervjupersonen, og det forklarer Thaagard (2018) situasjonen slik: «deltakerne forholder seg til oss ut fra den oppfatningen de har om hva forskeren representerer for dem» (s. 82). Jeg som forsker ga intervjuet en struktur, rammer og ledet samtalen. Det var viktig for meg som forsker å utvikle et tillitsforhold mellom forsker og intervjuperson, og Thaagard (2018) utdyper dette tillitsforholdet slik «Vi skaper tillit ved å etablere en vennlig atmosfære hvor vi i hovedsak unngår å konfrontere intervjupersonene med eventuelle motsetninger i utsagnene de presenterer» (s. 93). Ved å tone ned dette maktforholdet mellom meg som forsker og intervjupersonen som i dette tilfellet er en kroppsvingslærer, nøytraliseres dette maktforholdet. Jeg opplevde at lærerne jeg intervjuet var villig til å åpne seg og dele sine tanker som kan relateres til deres erfaringer om fenomenet mitt. Jeg opplevde at jeg fikk opprettholdt profesjonaliteten mellom oss, og holdt dette maktforholdet nøytralisert. Neumann & Neumann (2012) påpeker møtet mellom

forsker og informant aldri vil bli nøytralt og forklarer det slik «Informanten blir influert av forskerens nærvær, måte å være på og stille spørsmål på» (s. 12). For å ta dette litt videre, er denne relasjonen mellom meg som forsker og informant sentral. Jeg som forsker ønsker et nøytralt og objektivt syn på informanten, men dette er umulig å gjennomføre. Neumann & Neumann (2012) fremhever dette slik «... uansett hvor godt forberedt hun er til et intervju eller et feltarbeid, ikke kan unngå å inngå i en relasjon til sin informant» (s. 11). Derfor ønsker jeg som forsker å være mer «fri» under mitt intervju, og derfor har jeg valgt å bruke et semi-strukturert intervju. Jeg oppsummerer bruken av semi-strukturert intervju ved bruk av Thaaard (2018):

Intervjuet har en fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant. For å oppsummere kan vi si at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjupersonen som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp (s. 91).

For å ta det et steg videre var disse tre informantene bekjente av meg som forsker, noe som førte til noen utfordringer som nevnt tidligere i metode kapittelet, nemlig relasjon faktoren. Min fortid med disse intervjupersonene ble lagt til side, selv om Neumann & Neumann (2012) skriver at det unngåelig å komme i en relasjon med intervjupersonen, ville jeg som forsker unngå dette underveis i mitt intervju (s. 110). På bakgrunn av dette jobbet jeg som forsker iherdig med meg selv, og gjorde et godt forarbeid til mine intervju. De tre første intervjuene var spesielle med tanke på for historien til disse intervjupersonene, men jeg tror også det var positivt for meg som forsker. Den «myke» starten ved å intervju disse tre, ga meg en fot innenfor døra til min datainnsamling. Selv om jeg hadde hatt tre pilot intervju var jeg som forsker fortsatt spent og nervøs til mine første intervju. Ved at mine første tre intervju var gamle bekjente var til stor hjelp for å kontrollere nervene. Som sagt var disse tre intervjupersonene fra samme skole i Innlandet. De var lærere på videregående skole, og de underviste i kroppsøving og idrettsfag.

Ved å ha jobbet grundig med spørsmålene som har rettet fokus opp mot min problemstilling, la det til rette for hvordan jeg formulerte en struktur for min intervjuguide. Intervjuguiden ble delt opp i to hovedgrupper som bestod av lærerplanen innenfor en teoretisk og praktisk forstand. Disse spørsmålene ble formulert åpne, men likevel innenfor mitt tema (Se vedlegg 1 intervjuguide). Dette var for å skape en refleksjonsprosess hos informanten som kan

forsterke sine erfaringer og kunnskaper innenfor temaområdet. Bryman (2016) forklarer at slike spørsmål kalles «open or open-enden», som legger vekt på at det kan være flere svar og at informanten ikke føler noe press på «et» riktig svar (s. 200). Under hovedtemaene ble det gjort fire til sju spørsmål som omhandlet hovedtemaet. I tillegg hadde jeg som forsker forberedt meg på eventuelle oppfølgingsspørsmål. Siden jeg har valgt et semi-strukturert intervju var det ikke alltid behov for disse oppfølgingsspørsmålene. Etter å ha kommet frem til en endelig intervjuguide, ville jeg teste den i praksis og høre hvordan intervjuet fløt i samspill med en annen person. Dermed ble neste steg for meg å gjennomføre flere pilotintervju. Grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre et pilotintervju var for å se på meg som intervjuer, men også for å få en tilbakemelding på spørsmålene mine (Neumann & Neumann, 2012, s. 77-78).

7.3 Pilotintervju

Hensikten med å gjennomføre et pilotintervju er å forbedre eller utvikle intervjuguiden, samt øve på intervjusituasjonen. Ved å ha gjennomført en rekke pilotintervjuer har det vært med på å forsterke intervjuguiden, og meg som intervjuer under den praktiske gjennomføringen (Bryman, 2016, s. 260). Dette ble med meg videre til det virkelige intervjuet, og det styrket min selvsikkerhet rundt min egen intervjuguide (Bryman, 2016, s. 260). Det å ha få en tilbakemelding på intervjuguiden og hvordan jeg som forsker er under en praktisk gjennomføring av intervjuet, styrket meg som intervjuer. Disse erfaringene og tilbakemeldingene var viktige for meg for å unngå et eventuelt dårlig intervju (Bryman, 2016, s. 261).

Pilotintervju stadiet av oppgaven min gjennomførte jeg tre pilot intervju. Først tok jeg med to medstudenter som også var i gang med deres masteroppgave. Disse to gjennomføringene ga meg som forsker en rekke konstruktive tilbakemeldinger, som jeg kunne utbedre til videre intervju. Disse tilbakemeldingene omhandlet både intervjuguiden og meg som intervjuer. En kommentar jeg fikk på intervjuguiden min var rundt oppbygningen og strukturen av spørsmålene. En tilbakemelding jeg fikk som var direkte til meg som intervjuer var mitt kroppsspråk og øyekontakten med intervjupersonen. Det å virke engasjert, nysgjerrig, imøtekommende og mottakelig for en samtale er viktig hos en intervjuer (Neumann & Neumann, 2012, s. 72-73). Dette var noe jeg tok med meg videre og prøvde å utbedre i mine

neste pilotintervjuer. Under de to første pilotintervjuene testet jeg også bruken av diktafon og hvordan jeg lagret dette på en sikker database. Ved å høre på disse opptakene, la jeg merke til noen ord eller lyder som jeg gjentok veldig ofte underveis i intervjuet. Disse ordene kunne virke forstyrrende eller førte til mindre flyt i intervjuet. Et eksempel var bruken av «mhmm», og det å si spørsmålene for fort. Dette resulterte i at jeg måtte gjenta spørsmålene flere ganger i løpet av de to første pilotintervjuene. Det siste pilotintervjuet ble gjennomført med en utenforstående fra campus, og med en tidligere medstudent. Denne studenten studerte spesialpedagogikk på OsloMet. Dette intervjuet ble brukt som en siste sjekk og tilbakemeldingene ble mest rundt spørsmålene i form av verb og begreps bruk. Som forsker fikk jeg veldig mye ut av mine tre pilotintervjuer, og tok med meg de konstruktive tilbakemeldingene videre i min prosess rundt min intervjuguide og forbedre meg til videre intervju.

7.4 Utvalg av informanter

For å rekruttere informanter til min studie var det en kombinasjon av snøball effekten og tilgjengelighetsutvelgelse (Thaagard, 2018, s. 56) Fra mitt tidligere studieløp var jeg bekjent av lærere som var relevante for min oppgave. Bryman (2016) forklarer snøball metoden eller utvelgelsen som en domino effekt, der intervjupersonen foreslår eventuelt nye informanter til forskeren (s. 415).

I starten av min rekrutteringsprosess sendte jeg ut en forespørsel til skoler rundt mitt studieområdet (Innlandet). Jeg begrunnet dette med at tilgjengeligheten for meg som forsker/student var en faktor jeg måtte ta hensyn til. Jeg endte opp med å sende ut til totalt 12 skoler, som var fordelt mellom barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Jeg var i kontakt med 7 rektorer, men fikk bare totalt 5 intervjupersoner til min studie. Som sagt benyttet jeg snøball metoden og kontakten en bekjent rektor av meg, som kunne spre ordet videre til andre skoler i hans krets. Dette resulterte i tre informanter som var positive og interesserte til å stille til intervju. Prosessen videre var å sende et informasjonsskriv som var spesifikt for rektor (se vedlegg 2), som forklarte noe om hensikten ved oppgaven, og hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene. Dermed sendte jeg et informasjonsskriv (Se vedlegg 3) til kroppsøvlingslærerne som inneholdt en kort oppsummering av mitt prosjekt, og hvordan intervjuet skulle gjennomføres (Se vedlegg 3). Et viktig dokument som ble sendt

var en samtykkeerklæring (Se vedlegg 4) som kroppsøvlingslærerne måtte lese og samtykke. Dette er viktig på bakgrunn av den etiske faktoren rundt mitt prosjekt og ble prioritert av meg som forsker.

De tre første informantene mine kom fra samme skole, og det var på en videregående skole i Innlandet. Disse tre fikk jeg tilgang til ved bruk av snøball metoden, og jeg hadde bekjenskskaper med rektoren og informantene som jeg intervjuet. Alle tre informantene fra videregående var menn i aldersrommet 30- 60 år. Den neste informanten kom fra en ungdomsskole i Innlandet. Denne personen kontakten jeg via rektoren på skolen og læreren via rektoren kontaktet meg tilbake. Denne personen var en mann i aldersklassen 30-40 år. Samme prosedyre som de tre andre intervjupersonene i form av dokument og samtykkeerklæring. Den siste informanten hadde jeg et ønske om å kunne komme utenfra Innlandet området, og dermed søkte jeg litt bredere og fikk ei kvinne som informant fra Oslo. Denne informanten jobbet på barneskole og prosessen var den samme i form av dokumenter og samtykke. Etter en dialog med både rektor og informant, ble vi enige om at intervjuet skulle holde plass på skolen i Oslo, selv om korona var en faktor i landet vårt. Totalt fikk jeg fem informanter til min data innsamling som bestod av fire menn og en kvinne.

Som nevnt tidligere hadde jeg fem intervjupersoner der alle var kroppsøvlingslærere, og har praktisert den nye lærerplanen. Grunnen til det er at den nye lærerplanen gradvis innføres over tre år og jeg ønsker å få data om den nye lærerplanen. På den måten kan informantene dele deres tanker og erfaringer rundt den nye lærerplanen i kroppsøving. Alle intervjupersonene var spente, men de var veldig nysgjerrige, imøtekommende og interesserte i intervjuet. Som sagt ble det en liten prat før intervjuet, og jeg tror dette var en utslagsgivende faktor for resten av intervjuet. Da fikk vi begge parter introdusert oss og komme på samme nivå. Denne praten ble selvfølgelig ikke tatt opp eller transkribert.

7.5 Analyse av data

Fra datainnsamling til videre nedbrytning, er transkribering neste steget i prosessen, Kvale & Brinkmann (2015) forklarer transkriberingsprosessen slik «... Transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst – prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen

tilgjengelig for analyse» (s. 204). Gjennom dette kapitlet skal jeg forklare min prosess gjennom transskriberingsfasen av mitt studie.

Transkripsjon krever en forståelse av meg som forsker, som videre skal få ned dette ned på et dokument. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer situasjonen slik: «Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger» (s. 204). Dette innebærer også dialekt og eventuelle uttrykk som jeg må vurdere og eventuelt formulere. Det er viktig å påpeke at den muntlig formen skal ned på papir og det kan hende at jeg må gjøre noen tiltak eller endringer for å få frem samme budskap skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Et eksempel kan være kroppsspråk eller lokale utsagn som kan være med på å påvirke besvarelsen på det spørsmålet eller helheten av et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er viktig at slike detaljer ikke blir tatt bort, men heller blir bearbeidet inn i transkriberingen. Ved at jeg selv har valgt å transkribere mine data er bevist, med tanke på analyse metoden som jeg skal ta i bruk, Braun & Clarke (2006). Jeg kommer tilbake til analyse metoden senere i kapitlet. Det at jeg transkriberer selv, gjør at jeg får en kjennskap til mine data, noe som er viktig i det store bildet rundt analyse prosessen. Ved å gjøre det på denne måten får jeg en nærhet til min data, som vil hjelpe meg positivt inn mot en analyse av mine rådata. Ved å høre og se intervjuet i tekst lærer man masse om seg selv som intervjuer også. Ved at jeg transkriberte de to første intervjuene før jeg gikk videre, hjalp det meg med å utvikle meg selv som intervjuer. Noe som jeg la merke til på opptaket, er bruken av «mhmm» og «ehh» mellom spørsmålene. Dette er noe som var unødvendig og noe som jeg korrigerer til de neste intervjuene. Dette henger igjen fra pilotintervjuene og noe som jeg kunne ha utbedret bedre til intervjuene.

En fordel med å transkribere selv er å ta tak i de små tingene som informanten gjør underveis i intervjuene. Dette er som nevnt tidligere latter eller kroppsspråk etc. Dette var med på å skape et «ordentlig» bildet av intervjuene, og få en helhetlig transkribering av intervjuene. Dette vil si at det blir mer data å transkribere, men jeg som forsker får et bedre grunnlag til å analysere data. Som sagt er denne detaljen viktig for videre analyse og starten på Braun & Clarke (2006) sin seks trinns analyse modell.

Gjennom trinnene i analyse modellen har jeg bevist fulgt Braun & Clarke (2006) sin tematiske modell trinnvis, men også gått mye frem og tilbake mellom trinnene. Braun & Clarke (2006) forklarer dette som identifisering av data og en mulighet for å se ulike

tematikker innenfor disse (s. 79). Braun & Clarke (2006, s. 87) sin modell består av følgende seks trinn:

1. Gjøre seg kjent med empirien
2. Lage koder
3. Formulering av ulike temaer
4. Gjennomgå temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Formulere en rapport

Det er viktig å poengtere at selv om denne modellen er fremskrevet som en trinnvis modell, er forfatterne tydelig på at forskeren må bevege seg mellom de ulike trinnene, og ikke slavisk føle seg bundet til rekkefølgen. Poenget med denne modellen er at det skal være et rammeverk som jeg som forsker kan benytte, og der jeg reflekterte over ulike valg eller nye faktorer i data/analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 86-87). Videre vil jeg gå nærmere inn på å forklare min vei gjennom analysen.

Steg 1) Omhandlet om at jeg gjorde meg kjent med dataene og hvordan jeg hadde transkribert ut ifra mine lydopptak fra intervjuene. Fra mine transkribering formulerte jeg koder i stikkordsform som skulle frembringe ulike temaer i transkriberingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Steg 2) Under steg to hadde jeg fokus på å identifisere kodene, for å skape et system eller oversikt over rådata. En kode defineres slik av Braun & Clarke (2006) at det er for å identifisere ulike tematikker fra transkriberingen slik at det virker interessant for forskeren, og opp mot fenomenet som søkes (s. 88). Etter å ha kodet alle fem intervjuene endte jeg med 346 koder. Etter dette gikk jeg inn igjen for å slå sammen gjentakende koder, eller koder av samme betydning, et eksempel på dette var at koden «kapasitet» og «totalbelastning». Disse ble satt sammen til «arbeidstimer», og etter denne prosessen ble den totale antall koder redusert til 304.

Steg 3) Innebærer å ta i bruk kodene fra steg to og sette de inn i ulike temaer som er relevant for de ulike kodene som er formulert. Braun & Clarke (2006) skriver slik om steg tre: «... You are starting to analyse your codes and consider how different codes may combine to

form an overarching theme» (s. 89). I denne fasen gjorde jeg dermed en grundig analyse av mine koder, og plasserte de inn i fellesgrupper der de samspilte med andre koder. Disse «gruppene» ble da gjort om til temaer. I steg tre endte jeg opp med seks hovedtemaer med underliggende tematikker. Figur 1 ser slik ut;

Lærerplanen			
Teoretisk		Praktisk	
Lærerrollen			
Teoretisk rolle	Kapasitet	Coach/veileder	Lærerplanen
Styrketrening			
Kunnskap	Privat sektor	Delte klasser	Folkehelse
Vurdering			
Teoretisk vs Fysisk	Fokusområder		Vurderingspraksis
Korona			
Hjemmeskole	Implementeringsprosess satt på vent		Usikkerhet/implikasjoner
Totalbelastning			
Teoretisk arbeid	Antall arbeidstimer		Dokumentasjon

Figur 1: Steg tre i Braun og Clarke sin analysemodell

I Steg 4) jobbet jeg meg tilbake og hørte på opptakene på nytt i tilfelle jeg hadde oversett noe informasjon som var relevant. Videre så jeg på de temaene jeg hadde kommet frem til på steg 3), og begynte å reflektere rundt mulige endringer, overlapper, nyanser og nye mønstre. Jeg slo blant annet sammen og fjernet ulike temaer, og gjorde det for å få et bedre samspill mellom temaene og undertemaene. Så langt i prosessen ble mine temaer identifisert gjennom mine koder. Dette definerer, Braun & Clarke (2006) sin analyse på et semantisk nivå, noe som betyr at analysen ligger tett på et nivå med empirien (s. 84). For å flytte mine analyser fra dette semantiske nivået, søkte jeg en dypere forståelse og en helhetlig mening bak mine data/temaer gjennom å koble inn teori i analysen. Mine analyser gikk dermed over til et latent nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 84). I steg fire endte jeg opp med tre hovedtemaer, og dertil seks undertemaer som vises på figur 2;

Kroppsøving i koronatiden		
Implementeringsprosessen satt på vent		
Ny lærerplan – nye perspektiver		
Teoretisk implementering av lærerplanen	Praktisk implementering av lærerplanen	
Fra aktivitetsleder til 'PT' og kontorist		
PT-læreren	Kontoristen	Flere skriftlige innleveringer som vurderingsgrunnlag

Figur 2: Steg fire i Braun og Clarke sin analysemodell

Etter steg fire har jeg definert og snevret inn tematikken til et nivå der jeg har oversikt over de underliggende meningene i tematikken og datamateriale som ble innsamlet. Selv om jeg har definert de ulike temaene, gikk jeg tilbake til lydopptakene en siste gang. Dette var for å forsikre meg igjen om at alt relevant har blitt tatt med. Dermed er steg 5) blitt gjennomført og temaene har blitt enda mer samlet og helhetlig i samspill med den underliggende meningen bak analysen. Endte opp med en slik fordeling av tematikkene i steg 5:

Kroppsoving i koronatiden	
Ny lærerplan- nye perspektiver	
Lærernes teoretisk tilnærming til ny lærerplan	Lærernes erfaringer med den praktiske implementeringen av ny lærerplan
Fra aktivitetsleder til «PT» og kontorist	
Kontoristen	Flere skriftlige innleveringer som vurderingsgrunnlag

Figur 3: Steg fem i Braun og Clarke sin analysemodell

Siste steg er nummer 6) i Braun & Clarke (2006) sin modell. Der skal jeg som forsker presentere for leseren resultatene fra mine analyser inn i et resultatkapittel.

7.6 Studiens reliabilitet og validitet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg studiens reliabilitet og validitet, og dermed begrunne mine vurderinger rundt min studie og hvorfor jeg som forsker har tatt de valgene jeg har gjort.

7.6.1 Reliabilitet

Thaagard (2018) forklarer reliabilitetsperspektivet i kvalitativ forskning slik: «Begrepet *reliabilitet* er innarbeidet i kvantitativ forskning, og refererer i utgangpunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene» (s. 187). Med tanke på gjenbruk av min studie er situasjonen spesiell. Som forsker har korona vært en viktig faktor inn mot mitt studie. Det har påvirket både meg som forsker og informantene mine underveis i prosessen. På bakgrunn av dette kan det påvirke om studiens replisbarhet er oppnåelig, grunnet korona-pandemien (Thaagard, 2018, s. 187). Replisbarhet omhandler om en annen forsker kan ta i bruk samme metodene, og komme

frem til en samme resultat (Thaagard, 2018, s. 187). Det kan også diskuteres om en annen forsker ville fått de samme resultatene ved bruk av mine metode i en annen setting enn pandemien. En annen ting som også påvirker reliabiliteten er fortolkningene som blir gjort av hvert intervju (Thaagard, 2018, s. 188). Jeg som forsker danner meg nye perspektiver og tolkninger, og dette er varierende opp mot mine informanter. Grunnen til at jeg har en så tung og detaljert metode, samt analyse del i mitt studie, er for å gjøre studien transparent. Ved å ha en god metodikk i min studie, og gjennom føre en god analyse, er det med på å styrke min oppgave og troverdighet til leseren.

En faktor som er avgjørende inn mot reliabiliteten av min oppgave, omhandler meg selv som forsker. Jeg har aldri forsket på dette nivået før, og det har vært en læringsprosess. Dette angår mest på intervju og analyse fronten. Ved at jeg selv har tatt ansvar for å lage en intervjuguide og gjennom flere pilotintervju forbedret og formet den til en endelig intervjuguide, har det vært med å styrke meg som forsker. Under behandlingene av data har jeg brukt rammeverket til Braun & Clarke (2006) aktivt som et verktøy og hjelpemiddel av min behandling av datamateriale. Jeg vil også fremheve hjelpen fra min veileder som en sentral og viktig del underveis, i både felt og i etterkant under behandlingen av data. Min veileder har mer erfaring, og sitter på en kunnskapsbase som har vært avgjørende for min gjennomføring av mitt feltarbeid og dataarbeid. Jeg har også brukt anerkjent metodelitteratur gjennom hele min forskningsprosess, for å ha et grunnlag underveis i min forskning.

Som nevnt tidligere i metodekapittelet var de tre første intervjuene med informanter som jeg hadde kjennskaper og relasjoner til. Denne relasjonen er omtalt som en faktor i reliabilitetsperspektivet. Thaagard (2018) forklarer dette perspektivet slik: «Argumentasjon for reliabilitet innebærer altså at vi reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakerne i felten har betydning for utvikling av data» (s. 188). Både jeg og veileder var beviste på dette i forkant, og min veileder gjorde meg forberedt på dette. Jeg som forsker forberedte meg på best mulig måte, og jobbet med å opprettholde min rolle som intervjuleder og forsker.

7.7 Validitet

I en kvalitativ forskningssammenheng vil validitet bestå av en forståelse for gyldigheten for de valgene du som forsker har gjort, og de tolkningene som har blitt gjennomført (Thaagard, 2018, s. 189). Videre deler vi validitet inn i ekstern og intern validitet. Ekstern validitet

omhandler overførbarheten av mine funn/data, mens intern validitet samsvarer mellom hensikten og funn (Bryman, 2016, s. 384-385). Gjennom dette kapitlet vil jeg forklare ekstern- og intern validitet.

7.7.1 Ekstern validitet

Eksterne validiteten omhandler mine data og hvordan disse kan være i samspill med en overførbarhet eller videre refleksjon. Bryman (2016) poengterer at din fortolkning som en hovedfaktor inn mot den eksterne validiteten. Disse tolkningene som blir generert og formert i mitt studie, kan også ha en hensikt eller være egnet for andre studier/sammenhenger. På bakgrunn av det Bryman (2016), Thaagard (2018) og Kvale & Brinkmann (2015) sier om den eksterne validiteten og overførbarhet, vil jeg reflektere og argumentere rundt mine tolkninger inn i en større setting.

I min studie er alle mine intervjupersoner kroppsøvlingslærere på grunnskolen eller på videregående skole. Kroppsøvlingslærerne har vært gjennom en tolkningsprosess og tatt den i bruk i undervisningspraksisen, dette tilsier at de har begynt implementeringen av den nye lærerplanen. På bakgrunn av dette har jeg brukt Kvale & Brinkmann (2015) sine begrepsforklaringer innenfor generalisering på et analytisk og teoretisk nivå (s. 77). I mitt tilfelle har jeg søkt et perspektiv på deres egne erfaringer og tanker rundt den nye lærerplanen. Når studien er ferdig, kan andre kroppsøvlingslærere gå inn å lese og kanskje kjenne seg igjen i resultat og diskusjon. Innenfor de rammene jeg har koblet teori opp mot dataene mine med er kombinasjonen til Braun & Clarke (2006). Jeg vil derfor tro at dette blir en overførbarhet til andre kroppsøvlingslærere. Selv om hver lærer har sitt individuelle synspunkt og erfaring med den nye lærerplanen, er disse trekket inn i en relevans for mitt studie. Noe som kan være en faktor inn mot eksterne validiteten er kjønnsfordelingen blant mine informanter, ved at jeg har intervjuet fire menn og en kvinne. Dette er noe som kan bli sett på som en svakhet i validitet perspektivet.

7.7.2 Intern validitet

Som nevnt i introduksjonen, handler intern validitet om samspillet mellom studiens funn og studiens hensikt. Gjennom mitt analysekapittel ville jeg få frem en sikkerhet og en struktur som tilsvarer en transparent tilnærming til mitt studie. Gjennom Braun & Clarke (2006) sin

tematiske analyse modell, blir det en god oversikt for leser og gjør det lettere å «bedømme» den interne validiteten i min studie.

Intervjuene som har blitt gjennomført i samspill med dette prosjektet har hatt en hensikt i form av tematikk og rammeverk rundt den semi-strukturerte intervjumetoden. Poenget med dette punktet i metoden er å se disse intervjuene opp mot mitt studie, om de har en sammenheng (Bryman, 2016, s. 385). Min studie har tatt implementeringsprosessen av den nye kroppsøvingsplanen, der jeg har hatt fokus på den teoretiske og praktiske siden av implementering. I samspill med Braun & Clarke (2006), brukte jeg mye tid på gjentatte avspillinger av intervjuene. Grunnen til dette var at jeg som forsker ønsket et helhetlig bilde av dataene mine. Videre formulerte jeg temaer som ble utbedret gjennom den trinnvise modellen til Braun & Clarke (2006). Ved å gjøre denne prosessen grundig og videre legge til en teoretisk perspektiv på analysen, vil jeg få et god sammenheng mellom teori, data og design i min studie.

7.8 Etiske vurderinger

Jeg som forsker har aktivt brukt den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Grunnen til dette er at det etiske har vært sentralt og en viktig del for meg som forsker. Gjennom en forskningskultur er disse etiske plattformene et naturlig rammeverk som må følges for at forskningen skal fremstå som etisk god. Det er i forskningens natur at disse skal bli brukt i forskning. Ved å ha en etisk sterk forskning gir det et grunnlag for at funnene er gjort på en riktig måte, og informantene har blitt behandlet profesjonelt i løpet av forskningen. Dette er også retningslinjer som forsker skal benytte aktivt i forskningsprosessen, og dette er min første store oppgave som omhandler en slik forskningsprosess. Gjennom et tett samarbeid mellom NESH og NSD har det hjulpet meg å holdt meg innenfor de rammene som er satt under et forskningsprosjekt. NESH (2016) sine retningslinjer har vært avgjørende for meg som forsker, og veiledet meg gjennom datainnsamlingsprosessen. Ved å ha hatt et rammeverk for håndtering av data i form av lagringsmåte og oppbevaring, fører det også til at man opprettholder informantens rettigheter under min forskning. Dette omhandler en prosess der jeg tar hensyn til privatliv, og hvordan jeg skal oppføre meg rundt mine informanter. Et eksempel er hvordan jeg anonymiserer mine informantere identitet.

Studien startet med en dialog med NSD, gjennom at jeg måtte melde inn mitt studie. NSD må godkjenne min forskning før jeg som forsker får utføre den. Det som ble sendt inn til NSD var en prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv til både rektor og lærere og samtykkeerklæringen. Gjennom en tett dialog med NSD over deres digitale plattform ble jeg som forsker informert om personvern og konfidensialitet. Ved at jeg fikk godkjent min meldeplikt (Se vedlegg 5) av NSD, fikk jeg grønt lys til å begynne ute i felt og innhente datamateriale til mitt studie.

Når jeg hadde fått informanter, er det krav om å få informasjon om studiet og rammeverke rundt det. Siterer NESH (2016) angående informasjon: «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (s.13). Som nevnt tidligere ble det sendt med en samtykkeerklæring og informasjonsskriv der informantene ble informert innenfor det etiske regelverket rundt mine intervju. Jeg som forsker fremhevet tydelig at det var frivillig å delta og trekke seg i etterkant, som igjen er en av kravene til NESH (2016, s. 14-15).

Anonymisering er en viktig faktor i en datainnsamling, og var et av hovedpunktene til NSD under søknadsprosessen. Dette angår informantens privatliv og personlige opplysninger. Dermed har alle mine data gjennom resultat og diskusjonsdelen blitt anonymisert og blitt gitt fiktive navn. Dette er for å holde de rammene og det etiske regelverket rundt personvern som både NESH og NSD påpeker. Skolene som informantene jobber på blir beskrevet på fylke og kommune nivå, og det er bevisst for å bevare personvernet. Lagring og behandling av data, er gjort profesjonelt via Høgskolen i Innlandet. Ved at alt av materiale er oppbevart på en sikkerdatabase til enhver tid. Dette gjør slik at jeg følger de retningslinjene som har blitt gitt av NESH (2016, s. 18). Ikke minst er dette strengt fra NSD sin side, hvis ikke dette hadde vært i orden før søknaden, ville ikke prosjektet blitt godkjent. Etter sensurfrist på studiet *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet vil alle data bli fjernet fra alle databaser.

De første tre intervjuene mine ble utfordrende etisk, med tanke på bekjentskaper og relasjoner. Dette oppstod som en liten utfordring for meg som forsker å opprettholde profesjonaliteten underveis i intervjuene, og beholde forholdet som var lagt for intervjuleder og intervjuperson. For min del ble dette en god læringsprosess, og erfaringen tok jeg med

videre inn i de neste intervjuene. Som nevnt tidligere var det ikke bare negativt med å ha kjennskaper til informanten, men det gjorde også gjennomføringen av intervjuene litt lettere.

8. Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere studiens funn som jeg har kommet frem til gjennom å benytte Braun & Clarke (2006) sin analytiske modell. Temaene, og mine hovedfunn; «Kroppsøving i koronatiden», «Ny læreplan – nye perspektiver», «Fra aktivitetsleder til ‘PT’ og Kontorist» Gjennom mitt resultatkapittel vil jeg presentere temaene, og fordype disse nærmere.

8.1 Kroppsøving i koronatiden

Gjennom mine intervjuer var korona et gjentakende tema som ble tatt opp som en faktor som påvirket implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving. Korona har påvirket hele Norges samfunn, inkludert skolen, siden nedstigningen i mars 2020. Det har vært en påkjenning og påvirket skolehverdagen for både lærere og elever. Det har også påvirket implementeringen av Fagfornyelsen i norsk skole, inkludert den lærerplanen i kroppsøving. Lærerne i min studie fremhevet at korona-pandemien påvirket perioden før implementeringen av lærerplanen, og forarbeidet rundt styringsdokumentene. Pandemien reduserte for eksempel antall møter og fysisk interaksjoner mellom lærere. Per forklarer dette slik:

Vi har en møteplattform som er seksjonsmøter. Før Covid hadde vi det hver tredje uke. Der vi diskuterte og leste om den nye lærerplanen. Vi var veldig aktive i høringsbiten og sendte inn våre innspill som vi hadde kommet frem til. Vi opplevde at vi fikk en god oversikt over lærerplanen. Det har blitt færre møter på grunn av Covid, og det er fire måneder siden sist seksjonsmøte. Da merker jeg at vi sklir det litt fra hverandre.

Per påpeker en frustrasjon rundt korona-pandemien i samspill med seksjonsmøtene som utgår. Dette var med på å påvirke tolkningsprosessen til enkelt lærere, men også at det kollegiale samarbeidet blir fraværende under korona.

Ved at hele landet ble påvirket og lærerne i skolen måtte forholde seg til retningslinjer i form av nivåer, nevnte alle fem kroppsøvingslærerne påkjenningene ved disse nivåforskjellene. Nivåene forklares ved å ta i bruk en trafikklysmoell, som tar i bruk fargene som en indikator på smitte og restriksjonsnivå. Grønt nivå tilsvarer ingen restriksjoner og tilsvarende

normal skole. Gult nivå består av strengere smittevern tiltak, der fysisk kontakt skal være mer begrenset og antall nærkontakter skal ned. Rødt nivå er de strengeste tiltakene innenfor trafikklysmodellen. Her vil undervisningen foregå digitalt, ute eller på skolen, med fokus på å minimalisere fysisk kontakt.

Lærerne i min studie poengterte at disse stadige endringene var med å gå mellom nivåene var en påkjenning. Dette både relatert til planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimer. Pandemien har påvirket den praktiske implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving, og Martin underbygger dette slik:

Situasjonen vi er i nå (korona) har ødelagt mye, og har bare hatt 12 totale økter med kroppsøving, som er grunnet av mangel på fasiliteter og nedstenging i henhold til nivå. Jeg føler at jeg ikke har fått testet den ordentlig enda og det har vært fokus på andre fronter... Det er litt spesielt også med tanke på korona og antall timer som har blitt praktisert. Derfor er det vanskelig for meg å danne et bilde på hvordan det er per dags dato.

En faktor som har blitt mer fremtredende i koronaperioden er hjemmeskole, og hvordan elevene selv har fått mer ansvar i kroppsøving til å legge opp til trening selv. Dette ble nevnt av samtlige kroppsøvingslærere, men spesielt de som underviser på videregående nivå. På grunnskolenivå løste de det gjennom et godt samarbeid mellom lærerne.

På videregående skole har de praktisert et fokus på tverrfaglige, kjerneelementer og sentrale verdier i faget, og det har blitt vanskelig å praktisere dette under korona-pandemien. Dette resulterte i mer skriftlig arbeid for elevene, og for lærerne som måtte praktisere en skriftlig undervisning digitalt. Det har ført til nye arbeidsmetoder og verktøy for å gi elevene best mulig kroppsøvingundervisning på skolen og hjemme. Martin forklarer dette slik:

Men dette finner vi sikkert løsninger på etter hvert. Lage litt mer digitale treningslogger der vi kan oppsummere litt mer fortløpende. Da blir det mer forarbeid og etterarbeid for oss kroppsøvingslærere. Det å lese 30 treningslogger og gi en kommentar på alle, blir mye ekstra jobb over lengre tid.

Gjennom alle intervjuene forteller lærerne at de har følt at korona har påvirket deres arbeidshverdag og implementering av den nye lærerplanen. Noen opplever å ha et større

behov av fellesfaglig samarbeid, mens andre har funnet sine egne løsninger individuelt. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i resultatkapitlet.

Koronaen ser imidlertid ut til at lærerne har måttet tenke annerledes. Mine analyser viser at lærerne har tatt i bruk nye metoder og verktøyer, spesielt med tanke på hjemmeskoleundervisningen. De forteller om en større påkjenning og større totalbelastning. Selv om lærerne jeg intervjuet trakk frem flere negative sider ved koronasituasjonen, trakk de også frem en positiv side; opplevde at elevene fikk jobbet med egenskaper om å være selvstendig, og bli mer aktiv i egen læringsprosess. Kristian forklarer den positive siden bak korona slik:

I forhold til koronaen har det vært gunstig. Fordi det at du legger mer og mer opp til hver enkelt individ for å sette egne mål og ta tak i egen helse og livsstil, med tanke på at det har vært mye hjemmeundervisning har det vært «gunstig» da.

Lærerne har altså endret sin praksis for å tilpasse seg situasjonen rundt koronaen, og særlig knyttet til hjemmeundervisningen. De forteller at elevene har blitt mer selvstendige og bevisste på hva de skal lære og gjennomføre i kroppsøvfingsfaget. På grunnskolenivå nærmere bestemt barneskole, har «utegym» vært fremtredende i kroppsøvfingsfaget. Spesielt med tanke på pålegget om å holde minst en-meters -avstand mellom elevene og rammeverk rundt smittevern. Linda som er kroppsøvfingslærer på barneskole forklarer situasjonen som utfordrende, men gjennomførbar sett i lys av kompetansemålene i faget:

Kroppsøvfingslærerne har jobbet en del på egenhånd for å finne ulike temaer som passer inn i deres opplegg. På jobb er vi veldig opptatt av å jobbe sammen og finne gode løsninger til den nye lærerplanen. Legge til rette for ulike mål og kompetansemål til elevene, og jobber aktivt med at vi holder oss oppdatert innenfor kompetanse om den nye lærerplanen. Selv om det blir gjort tiltak for Korona med f.eks utegym, så treffer vi fortsatt mange av kompetansemålene for det trinnet.

Som en liten oppsummering for situasjonen rundt implementeringen under korona, er det en komplisert prosess. Det krever mer av lærerne og mer planlegging rundt kroppsøvfingstimene, og mer oppfølging på hjemmeskole. På den andre siden har det åpnet nye dører for kroppsøvfingslærerne. De har måtte håndtere nye situasjoner, og tilpasse seg etter det nye rammeverket landet vårt har vært under. Elevene har blitt mer aktivisert i deres læringsprosess og har en mer «deltagende» rolle til kroppsøvfingsfaget.

8.2 Ny læreplan – nye perspektiver

I intervjuene snakket jeg med lærerne om hvordan de har jobbet med implementeringen av ny læreplan, både om hvordan de forstår læreplanen fra et teoretisk perspektiv, men også om den praktiske implementeringen av den nye lærerplanen. Jeg vil videre ta for meg lærerens (teoretiske) forståelse av lærerplanen, og deretter gå inn på hvordan de har erfart gjennom den praktiske implementeringen.

8.2.1 Lærernes teoretisk tilnærming til ny lærerplan

Før lærerplanen gradvis skulle innføres i 2020 gjorde skolene en jobb med å komme med innspill eller endringer til læreplangruppene som ønsker for den nye lærerplanen. Dette skjedde under høringsprosessen av den nye lærerplanen. Dette var selvfølgelig frivillig å mene noe om den nye lærerplanen, men Per syntes dette var viktig. Gjennom intervjuet kom det frem at det var sentralt for han å kunne bidra til en endring eller til en forbedring i den nye lærerplanen. Sitat fra intervjuperson Per:

Vi var veldig aktive i høringsbiten og sendte inn våre innspill som vi hadde kommet frem til. Vi opplevde at vi fikk en god oversikt over lærerplanen... Jeg husker at vi sendte inn at de var ambisiøse på svømmefronten i kroppsøving, spesielt på 4. trinn. Og at de må ta midler/fasiliteter i kalkulasjonene rundt kompetanse målene. De målene som ble satt for 4. trinn jobber vi fortsatt med i 8. trinn, selv om det har vært en utvikling, så er det fortsatt en vei å gå... Syntes det er viktig at vi bruker den muligheten vi har til å påvirke og komme med innspill.

Før lærerplanen skulle inn i praksis, fortalte lærerne at de arbeidet sammen med kollegaer ved bruk av møter og seminarer i et felleskap. Alle intervjupersonene sa at de hadde brukt denne «metoden», og gjort det i samspill med andre. Det var alt fra seksjonsmøter til seminar i samspill med flere skoler eller skoler individuelt. Alle har valgt å gjøre denne innføringsfasen hovedsakelig i samspill med andre. Under disse møtene med kollegaer, er det flere av intervjupersonene som sier at det er gjensidig tillit mellom øvre hold og ned til lærerne. Martin forklarer dette kort slik: «Han (rektoren) stoler på oss at vi skal få det til. Det er en gjensidig tillit». Det er også en bakside med denne fremgangsmåten, og det samspillet mellom rektor og lærer. Dataene jeg har samlet tyder på at dette er et problem som er mer fremtreende på videregående nivå enn grunnskole nivå. For å sitere Knut:

Samtidig hadde det vært lettere med en sjef som hadde hatt noen erfaringer og tanker rundt den nye lærerplanen, og litt «bakkekontakt» med den nye innføringen av lærerplanen. Det spilles lett ting inn som må fikse på, og at de må bli mer engasjerte. De trenger å være mere med «i klasserommet» og på vår side av ballen. Det er et stort sprik mellom teori og praksis.

Knut skiller teori og praksis i skolen, og gjennom de andre intervjuene på videregående nivå er dette et gjentagende problem. De praktiserer også et likhetsprinsipp i henhold til den nye lærerplanen, om at de ønsker at skolene skal ha en lik forståelse og praksis av den nye lærerplanen i kroppsøving. Martin fremhever denne praksisen slik:

Jeg tror det er veldig viktig for forståelsen av den nye lærerplanen, men også for at elevene skal få samme utgangspunktet fordi det er fortsatt en karakter som skal settes. Denne karakteren kan sammenlignes blant ulike skoler. Dette kan gi et stygt utfall ved at andre skoler «gir» en bedre karakter lettere. Derfor er det viktig å ha et godt samarbeid og samspill med andre skoler for å unngå denne situasjonen. For et mest mulig rettferdigsystem for elevene.

Et sentralt funn i min studie er at det kan se ut som alle lærerne var svært opptatt av lærerplanens overordnende del (Verdier og prinsipper, tverrfaglige tema etc). Alle lærerne snakket mye om læreplanens overordnede perspektiver, og mindre om de spesifikke kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Både på grunnskole og videregående nivå, bruker de ordet «helhetlig fokus», når vi diskuterte rundt den nye lærerplanen. Lærerne har lagt vekt på veien videre etter skolen, og at eleven selv skal klare å opprettholde livslangbevegelsesglede. Dette var nytt for lærerne og det var en endring som gjorde at de måtte endre sitt perspektiv på kroppsøvingfaget. Dette perspektivet innebærer et overordnet syn på kroppsøvingfaget, som gjenspeiles i større temaer og fokusområder. Intervjuperson Knut forklarer det nye perspektivet og endringene innenfor fokusområdet slik:

Jeg har sett veldig mye på forarbeidet til lærerplanen og ser mer på den overordna delen og hensikten med faget. Nå, da de tverrfaglige temaene der folkehelse og livsmestring kommer inn. Det tenker vi å trekke inn mer og mer inn i faget. Også kommer selvfølgelig kompetansemålene, men det er den overordna delen som jeg legger mest vekt på. Overordna delen er for å stake ut kursen, og kompetansemålene er detaljer som skal være med i kroppsøvingfaget.

I samtale med lærerne kommer det frem at dette fokuset på overordna del av lærerplanen har skapt mye usikkerhet rundt kompetansemålene i kroppsøving. Flere av lærerne kommenterte at det mye usikkerhet rundt den overordnadelen i lærerplanen, og det blir for åpent som igjen fører til en usikkerhet. Under intervjuene ble det tatt opp at de overordna målene går inn i så mange kompetansemål, og at de spesifikke kompetansemålene er lettere å forholde seg til. Men de var enige om at det overordna fokuset er et steg i riktig retning. Linda forklarer åpenheten slik:

Det er vel det at den er mye mer vidt, og det kan være vanskelig å sette opp konkrete mål, fordi kompetansemålene er så vide. Det er mange av de som går inn under hverandre og kan være vanskelig å skille. Så det kan føre til at det kan bli vidt og generelt i timene.

8.2.2 Lærernes erfaringer med den praktiske implementeringen av ny lærerplanen

Når lærerne snakker om den praktiske implementeringen av den nye lærerplanen bæres deres refleksjoner et stort preg av korona og pandemisituasjon. Som nevnt under hovedfunnet om korona, første del i resultat kapittelet, har det vært en turbulent tid som lærere og elever har stått i. Denne tiden har påvirket både implementeringen av ny lærerplan, og den praktiske undervisningen. En faktor som ble tatt opp i intervjuene var smittevernstiltakene som har blitt gjort på skolene i Norge. Selv om det har variert mellom skoler, kommuner og fylker hvilket «trafikklys-nivå» på ulike nivå de har vært på, har denne modellen ført til en usikkerhet blant lærerne. En annen ting er antall kroppsøvingstimer som har blitt gjennomført på en «vanlig» måte. Spesielt på videregående skole var dette et problem. Da jeg spurte Martin om hvordan han utførte praksisen hadde vært så langt i innføringen, svarte han slik:

Jeg har dannet meg et inntrykk av den. Situasjonen vi er i nå (korona) har ødelagt mye, og har bare hatt 12 totale økter med kroppsøving. Dette er grunnet av fasiliteter og nedstenging. Jeg føler at jeg ikke har fått testet den ordentlig enda, fordi det har vært fokus på andre fronter.

Som nevnt tidligere har fokuset blitt et mer overordnet fokus i kroppsøving. Det gjør også at den praktiske gjennomføringen blir gjort en endring på. Ved å ta avstand fra de små tingene

som f.eks fingerslag i volleyball, settes de inn i en større kontekst i kroppsøvfaget. Martin satte dette perspektivet via et eksempel slik:

Et eksempel er i fingerslag i volleyball der de feiler der, så har jeg utfordret de på hvordan de skal bruke dette fingerslaget opp mot spill, og hva er målet med et fingerslag i spill? Prøvd å problematisere situasjoner litt mer og for å aktivisere og engasjere elevene mer inn i situasjonen, og helheten bak kroppsøving. Vi har brukt kortere tid på hvert evne, og ved å på en måte at målene er litt bredere for hver økt. Lar eleven selv konkretisere å tenke og finne de smutthullene som de selv har.

En bakside av denne retningen er perspektivet rundt idretten i kroppsøvfaget. Noen kroppsøvlærere har en bakgrunn der de har en positiv holdning for idretten, og praktiserer den i kroppsøvfaget som en rekruteringsarena. Andre prøver å utforske nye måter å praktisere kroppsøvfaget. På idretten har vært en diskusjon i kroppsøvfaget over lengre tid, og det er vanskelig for mange kroppsøvlærere å ta avstand fra det. Under intervjuene var noen av lærerne engasjerte rundt idretten sin rolle i kroppsøvfaget. Jeg vil sitere Knut og hvordan hans innstilling er til denne «endringen»:

Jeg er glad i aktivitet, og bærer helt sikkert preg av jeg er idrettsfaglærer. Jeg vært glad i idrettskursene, ballspill, badminton, turn eller idrettene tradisjon sett. Noe som jeg får inntrykk av at de skal bort i fra ... Jeg vil nok prøve å kjøre flere av de gamle kursene, men kanskje tar ut de som sliter litt mer motivasjon etc.

Knut supplerer sine meninger rundt idretten slik:

At vi introduserer nye aktiviteter og idrett for elevene er ekstremt viktig. Ved å bruke friidrett som eksempel på barneskolenivå, er jo er super rekruteringsarena for friidretten. Det å få folk inn i organisert idrett er viktig, jeg tror hvis mye av de kursene som jeg er så glad i går bort, vil påvirke idretten og den organiserte idretten veldig negativt. Fotballen blir for stor og som de har oppdaget via kurs i skolen og de har ikke blitt introdusert i kroppsøvfaget for noen andre idretter. Dette tror jeg er et stort problem.

Et forhold flere lærerne trakk frem som positivt ved den nye lærerplanen, var dette med tverrfaglige temaer. Ved å kombinere nye temaer og fokusområdet både på et overordnanivå og kompetansemålnivå, vil det skape nye perspektiver og være en bidragsyter til en mer

varierte kroppsøvningspraksis for lærere og elever. Per presiserte tydelig mer variert innhold og en positiv holdning til mer tverrfaglighet i kroppsøvningsfaget slik:

Sett litt ekstra på livsmestring, demokrati og medborgerskap. Jeg har både jobbet med samarbeid og demokrati før, men nå kan vi kombinere disse og skape en dialog med hverandre og kombinere disse målene. På samme måte vil det med bærekraftig utvikling få et større spillerom i friluftsliv. Vi har fått en del konkrete kompetanse mål i friluftsliv. La de få større rom der det er naturlig.

Et sitat fra Linda forklarer det fra et barneskoleperspektiv:

Jeg føler egentlig at for at man skal få inn mer av det tverrfaglige og litt mer av de overordna temaene, da trenger vi mer informasjon og veiledning. Det er mye jobb bare å bryte ned den nye lærerplanen inn til en funksjonell praksis. Derfor mener jeg at vi bør får litt mer oppmerksomhet på den tverrfaglige biten og hvordan vi kan gjøre det der. Jeg føler at vi blir litt glemt på den biten.

8.3 Fra aktivitetsleder til 'PT' og kontorist

Funn fra min forskning viser at det skjer noe med kroppsøvningslærerne ved en innføring av ny lærerplan. Både hvordan de teoretisk operasjonaliserer den, men også hvordan de knytter erfaringer til en praktisk implementering. Funn fra min studie viser at innføringen av den nye lærerplanen har utviklet en endring i kroppsøvningslærerrollen. Særlig vektlegger de at de har måtte gå bort fra «praktikerrollen». Gjennom mine intervju merket jeg en liten frustrasjon som var i samsvar med endringene av fokusområdene i lærerplanen. Nærmere bestemt fokuset rundt det overordna fokuset på kroppsøving. Martin forklarer overgangen slik:

Det er nok et lite skifte som er praktisk rettet og jeg vil si at jeg er praktiker. Det å drive med praktiske timer i min jobb er det som alltid har lokka meg i min jobb. Dette er i endring nå blir det mer vekt på samtaler og går fra å være en trener og aktivitetsleder, til å bli en veileder/coach. Det er veldig spennende, men er på et annet nivå enn tidligere.

For Martin sin del er denne «praktikerrollen» sentral for han, og den retningen lærerplanen drar han inn i skaper en lærerrolle for han som kroppsøvlingslærer. Grunnen er en annerledes praksis og undervisningsmetoder enn tidligere, og at det er en vektlegging av samtaler og tilbakemeldinger.

Gjennom intervjuene var det er en «aktivitet» som blir nevnt hyppig av lærerne, og det er styrketrening og dens plass i kroppsøvlingsfaget. Pandemien har endret undervisningspraksisen i henhold til smittevernsregler og fasiliteter. Dette har ført til en mer økning av å dele elevgruppen i mindre grupper. Gjennom intervjuene har det ofte blitt fordelt inn i to grupper: en hovedaktivitet, og styrketreningsdel. Det var spesielt innenfor styrketrening dette «rollebyttet» skjedde, og hvordan lærerne måtte gå inn i en «PT-rolle» for hjelpe elevene med styrketreningen grunnet for dårlige kunnskaper. Martin forklarer rollebytte slik:

Det å slippe de inn på en styrkerom uvitende om øvelser, skader etc er ikke forsvarlig. Så jeg har brukt litt ekstra tid på å gjøre de «selvstendig» nok til å drive på egenhånd. Jeg har laget mange forskjellige opplegg der det er godt forklart hva og hvordan de skal gjennomføre øvelser. Dette tilsvarer jo mye forarbeid for min del, men i et langsiktig løp vil dette være veldig nyttig for eleven.

Knut forklarer konsekvensene av å dele elevgruppen slik:

Hvis det kunne vært en plan for et halvt, som et eksempel på antall kurs, temaer og hva de forventer hva som skal gjennomgås. Når det blir mye splitta klasser osv, kan det fort føles som at du mister litt kontrollen. Vi har diskutert på teamet på hvordan vi skal forholde oss til en delt klasse der to aktiviteter skjer samtidig. Tidligere var det mer at vi sendte elever på styrkerommet hvis de ikke kunne være med i gymsalen. Det som skjedde da var at de ble satt i mindre fokus enn de i gymsalen.

Ved at Martin gir de et opplegg som han selv skulle vært en personlig trener, blir tolket som et rollebytte til «PT», inn mot den praktikerer han forklarte tidligere i kapittelet. Det å stå på side linjen og forholde seg til de overordna målene, har skapt en usikkerhet blant lærerne og de føler at de mister den «nærheten» til elevene. Endringen i praksisen blant lærerne har blitt taklet på andre måter og de har hatt forskjellige holdninger til denne endringen.

8.3.1 Kontoristen

Et annet funn i min studie som er knyttet til lærerrollen var hvordan lærerplanen og pandemien har bidratt til at de opplever seg selv som det jeg har valgt å kalle «kontorist». Fokuset rundt det å gi tilbakemeldinger og det skriftlige arbeidet har blitt en stor del av kroppsøvingen i den nye innføringen. Som sitatet over der Martin forklarer, legger han vekt på at han er en praktiker, noe som blir trukket frem av alle lærerne i studien. De fremhever at deres «sterke» side er at de selv har vært aktive og glade i kroppsøving, og de kategoriserer seg selv som praktikere. I tillegg til at lærerplanen legger opp til mer «skriftlig» arbeid i form av tilbakemeldinger, og oppfølginger av eleven- er korona en faktor som forsterket denne overgangen. Dette bæres et preg av digital undervisning som har vært undervis, i henhold til trafikklys modellen. Dette har vært en påvirkningsfaktor i undervisningspraksisen. Dette førte også til en større mengde hjemmeskole, og arbeid som leveres skriftlig. Dette er noe jeg kommer til å gå grundigere igjennom i det siste teamet i mitt resultat kapittel.

Mye av dette kommer av endringene i hva disse praktikerne må gjøre. De kommenterer ofte at faget kroppsøving bærer et større preg av teoretisk og skriftlig arbeid nå enn før. Overgangen fra å være en aktivitetsleder til en veileder, betyr et annet type arbeid, og mye av dette skjer skriftlig. Spesielt på videregående skole av de tre jeg intervjuet, var alle på likt nivå i økt skriftlig arbeid etter kroppsøvingstimene. Dette er i samspill med tilbakemeldingsprosessen og hvordan lærerplanen legger vekt på en mer skriftlig praksis. Martin fremhever den skriftlige påkjenningen slik:

Jeg misunner ikke de som har 100% kroppsøvingstilling. Dette fordi det krever mye av de lærerne som skal klare å følge med på hver enkelt elev. Gi tilbakemeldinger og se på det skriftlige utenom kroppsøvingstimene etc. Da blir denne bunken med papirarbeid mer enn en norsk lærer noen gang vil få. Det er litt skummelt med det skifte fra praktisk fag til teoretisk fag.

Mine informanter var bestemte på at det å være kroppsøvingslærer er ingen spøk og krever mye av seg selv. På videregående skole bærer det mer preg av teori og ikke minst skriftlig oppfølging, og Knut oppsummerer «teori problemet» slik: «Skal vi bruke mer tid på teori, og hvordan skal vi få tid til den? Jeg hadde ønsket at det hadde vært flere kroppsøvingstimer».

Det bærer et preg av mye eget arbeid bak pulten, og mindre tid ute i praksisfeltet som kroppsøvingslærer, likevel er de enige i at det er et steg i riktig vei. Knut beskriver situasjonen på den skriftlige fronten slik:

De fokuser mer på fremovermeldinger til elvene som er bra og verdiene bak det her er veldig bra for utviklingen. Det at vi skal gi de tett oppfølging er bra for elevens progresjon, og det blir enklere for de å ta tak i deres egen utvikling.

Kristian sier dette om den skriftlige jobben:

Jeg må innrømme at når jeg får de egenvurderingene, noe som bygger seg på utover året over tre innleveringer, blir det mer omfattende for meg som lærer og mer rettelarbeid. Samtidig blir du tryggere på at du fanger opp mye.

8.3.2 Flere skriftlige innleveringer som vurderingsgrunnlag

Vi var inne på dette temaet under lærerplanens nye perspektiver, og vi skal gå mer i dybden innenfor vurderingsgrunnlaget og vurderingspraksisen under den nye lærerplanen. Vurdering var et tema som ble tatt inn som en sentral del i innføringen av lærerplanen, og det var noe jeg var forberedt på. Informanten var opptatt av tolkningen av lærerplanen og fokuset på den overordnaden i lærerplanen, men de la også vekt på underveisvurdering/fremovermeldinger. Det har vært vektlagt i styringsdokumentene, at de har tolket dette som en sentral faktor i den nye lærerplanen. Igjen har korona vært en tilleggsfaktor som har skapt noen ekstra utfordringer underveis. Noe som gjør den skriftlige biten i vurderingen mer sentral enn før. Flere av informantene har kommentert hvordan den skriftlige/teoretiske biten i kroppsøving har fått en større rolle i en vurderingssammenheng. Eksemplet som jeg skal vise til nå er fra Martin og hvordan han har brukt treningslogger som et verktøy:

Lage litt mer digitale treningslogger der vi kan oppsummere litt mer fortløpende. Da blir det mer forarbeid og etterarbeid for oss kroppsøvingslærere. Det å lese 30 treningslogger og gi en kommentar på alle, blir mye ekstra jobb over lengre tid. Selve timeantallet som er satt av til kroppsøving for oss lærere og ved å gjøre det som jeg har tenkt for å dekke kravet/behovet til elvene – er den totalt ute å kjører. Da det er så

mye teori og refleksjon, noe man ikke rekker i timene, og som blir plassert utenfor den kroppsøvingstimen vi har. Dermed blir timeantallet totalt feil etter min mening.

Som igjen gjenspeiles med tematikken innenfor totalbelastning og timeantall som nevnt tidligere i resultatkapittelet. Bak alt dette har de også kommentert hvordan elevene har tatt denne endringen i kroppsøvingspraksis og vurderingspraksis. Det er blandende tilbakemeldinger jeg har fått fra mine informanter. De er innforståtte med at det er et preg teoretisk/skriftlig preg over kroppsøvfaget, med tanke på at det er et mer helhetlig syn bak den nye lærerplanen. De kommenterer også negativiteten bak den skriftlige «vektleggingen», som har blitt praktisert så langt i innføringsprosessen. Kristian forklarer den skriftlige kontra den fysiske situasjonen slik:

Ulempen er at de skoleflinke og skriveflinke elevene kommer best ut av dette, men derfor er det viktig å trekke inn det de presterer i kroppsøvfaget inn i ligningen. Da kan du være litt mer objektiv opp mot de som er skriveflinke og ikke. Det er mer jobb, det er det. Samtidig blir jeg tryggere på det gjør, jeg får en mer oversikt over elevene. Jeg føler meg sikrere hos elevene og motsatt. Det blir en trygghet og du ser nye sider ved elevene.

På en annen side av den skriftlige biten, skal dette med fysiske forutsetninger bli en faktor som skal være mindre vektlagt i en vurderingssituasjon. Dette har skapt mange diskusjoner som er rettet mot hva er det egentlig vi skal vurdere i kroppsøving. Kristian syntes en slik situasjon er veldig uheldig i hans vurderingspraksis:

Det jeg la merke til som var vanskelig var fysiske forutsetninger i forhold til vurdering. Vi fikk et inntrykk av de som jobbet mye for på fritiden og på egenhånd ikke fikk noen gevinst. På den andre siden, så var de som «dreit» i å ta vare på seg selv skal ha like god mulighet for vurdering, som de som har tatt vare på seg selv. Med første øyekast følte dette hårreisende for meg som kroppsøvlærer. Som et inntrykk på det at, her skal du ikke få noe igjen for ditt arbeid, og fokuset på din utvikling. Redd for at de som har gjort en godt arbeid ikke skal få noe ut av det. Det tenker jeg er veldig urettferdig.

Ved å se vurderingspraksisen i en helhet, har koronaen vært en faktor som har påvirket den skriftlige vektleggingen i første del av implementeringsfasen. Ved at elevene har hatt mye hjemmeskole og at skolene har vært stengt pga smittevern og tiltak som stenger skolene. Den

praktiske og fysiske vurderingen i faget har endret seg, og det kommer mye av at de nye fokusområdene i lærerplanen. Spesielt ved at lærerne tenker større og veien etter skolen, og mindre fokus på enkelt ferdigheter og kompetansemål. Som nevnt tidligere i resultat kapitlet er det mye dokumentasjon og skriftlige «kommunikasjon» mellom lærer og elev. Dette innebærer underveisvurderinger, fremovermeldinger og generelt kommentarer på utvikling og veien fremover. Som Martin sier: «De som kommer inn i yrket per dags dato vil nok få et lite sjokk på hvor mye tid som går til papirarbeid».

9. Diskusjon

I min studie har jeg tatt for meg den nye lærerplanen i kroppsøving som gradvis skal innføres i den norske skolen gjennom tre år. Jeg har sett på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med lærerplanen på et forståelsesnivå, og hvordan de tolker den nye lærerplanen i kroppsøving. Ved å se på den praktiske implementeringen av lærerplanen, og hvordan de forankrer styringsdokumentene inn i undervisningspraksisen søker jeg et innblikk i deres hverdag med den nye lærerplanen i kroppsøving. For å belyse min problemstilling i min diskusjon, vil jeg ta i bruk mine funn, tidligere forskning og relevant teori.

Kroppsøvingsfaget er et godt likt fag i skolen (Moen et al., 2018, s. 34). Moen og kollegaer finner i sin kartleggingsstudie at elevene liker de praktisk-etiske fagene godt (2018, s. 33). Dette er noe som gjør kroppsøvingsfaget til et populært fag blant elevene, derfor er det viktig at implementeringen av den nye lærerplanen blir verdig.

Min studie tar for seg den nye lærerplanen i kroppsøving, der lærerne som har tatt den i bruk fortsatt er i en tidlig implementeringsfase. Dette er noe som gjør min studie ferskt i forskningsbilde, fordi lærerne som har tatt den i bruk sitter igjen med samme følelse av at de er ferske i implementeringen. I min diskusjon vil jeg ta for meg disse tre hovedtemaene «Når pandemien blir normalen – også i kroppsøving», «Den nye lærerplanen – forståelser og implementering» og «Den skriftlige praksisen i kroppsøvingsfaget»

9.1 Når pandemien blir normalen – også i kroppsøving

I mars 2020 ble det utløst en pandemi i verden, med navnet «korona». Denne pandemien skulle vise seg å påvirke implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving. Hele Norges befolkning måtte ta hensyn til pandemien, og det ble en felles dugnad for samfunnet. Fra et politisk ståsted ble det et rammeverk rundt pandemien som samfunnet måtte følge, og ikke minst innenfor skoleverket. Helsenorge (2021) kom med retningslinjer for barnehage, skole og høyere utdanning som lærere og elever har fulgt gjennom hele pandemien. Gjennom disse retningslinjene har de fulgt et trafikklyssystem som har avgjort om skolen skal ha fysisk undervisning – eller ikke. Dette er i henhold til smittevern og det å kunne undervise under trygge omgivelser under pandemien. Dette har resultert i en økning i antall

hjemmeskoleøkter og skriftlig arbeid for elevene og lærerne. For å diskutere pandemiens påvirkningsfaktor skal jeg dele det opp i tre deler: Først vil jeg ta for meg positive sider rundt pandemien og se det i lys av styringsdokumentene, deretter ser jeg på negative faktorer. Til slutt vil jeg se disse opp mot hverandre og diskutere pandemien i sin helhet.

Pandemien har satt sine spor i legitimeringen av den nye lærerplanen, gjennom ulike restriksjoner. Den praktiske undervisningen ble i størst grad påvirket av retningslinjene samfunnet fikk, men også det spesifikke som omhandlet kroppsøvfingsfaget. I tillegg åpnet den også noen nye dører for lærere og elever. Dette gjorde slik at lærere måtte tilpasse undervisningen i henhold til trafikklysnivået (Helsenorge, 2021). Dette har ført til en praksis der lærerne har måttet tenke utenfor boksen, og tre inn i nye praksiser som er nyskapende og kreativ. Linda trekker frem flere eksempler fra sin undervisning der hun har måttet tilpasset seg og gjort endringer underveis, samt bryte de planlagte planene som hadde blitt gjort på forhånd. Dette omhandler Engelsen (2015) at en slik tilnærming til styringsdokumenter og praksis en utforskende lærer, og en lærer som er åpen for kritisk tenking og refleksjon, samt kan tilpasse seg ulike utfordringer i undervisningen (s. 63). Ved at korona kom inn i implementeringsfasen har det tvunget lærerne til å utøve nye praksiser, og finne nye kreative løsninger som f. eks kroppsøvfingsaktiviteter som foregår i en utearena som Linda refererer til. Gjennom denne tilpasningen har Linda utforsket nye arenaer i kroppsøvfingsfaget og utviklet sin egen praksis. Goodlad (1979, s. 62-63) ser på dette som en tilpasning av lærerplanen i henhold til praksisfeltet, det å gjøre avgjørelser som står i stil med pandemiens restriksjoner, som f. eks trafikklysmodellen. Fra en annen side er Martins perspektiv innenfor en praksisendring på en motsatt side, der han sitter med følelse av at praksisundervisningen er fraværende under korona-pandemien. Det vil alltid være noen lærere som ikke vil bryte ut fra sine tradisjonelle praksiser, og dette er noe de selv mener er best i sitt undervisningsløp. Goodlad (1979) påpeker at alle er forskjellige i hvordan de oppfatter sin egen endring av praksis, men han viser til at slike endringer er i en positiv forstand av deres egen undervisningspraksis (s. 62-63). Fra Lindas perspektiv har hun utviklet nye undervisningsmetoder under koronaen, og tilpasset seg ulike faktorer underveis i undervisningsløpet.

I samspill med restriksjonene har også skolen generelt tatt i bruk mer digitale hjelpemidler, og dette er noe som vil bli mer vanlig i fremtiden. Dette skjer i samspill med at samfunnet og miljøet rundt skolen er i stadig utvikling, og ikke minst en digitalisering av samfunnet. Det

er bare å se 10-15 år tilbake i tid, og se hvordan undervisningspraksisen i skolen har utviklet seg (Imsen, 2014, s. 210)

I et fremtidig syn av den nye lærerplanen, har Goodlad (1979) kommet med et eget punkt som heter «erfarte lærerplanen», og denne er med på å skape et kritisk og langsiktig syn på en implementeringsfase. Den erfarte lærerplanen består av en prosess der lærere gjennom praktisk gjennomførelse erfarer den nye lærerplanen, og ut ifra deres egne erfaringer endrer og tilpasser seg en ny praksis. Ved å bruke Linda og Martin som to eksempler i Goodlad (1979) teori, ser vi at lærere endrer og tolker styringsdokumenter forskjellig, og bruker lærerplanen ulikt i sin undervisningspraksis. Dette kan trekkes frem som et eksempel mot undervisningspraksisen til Linda mot Martin, og hvordan Linda tilpasser seg miljøet og restriksjonene for å få gjennomført undervisningen. Martin er mindre villig til å tilpasse seg, og resulterer i mindre fysisk undervisning.

Ved å ta i bruk mer digital undervisning som består av plattformene «Zoom» eller «Teams» under en pandemi, ser vi at skolen kan tilpasse seg og at lærerne kan tilpasse seg til ulike utfordringer som oppstår under en implementeringsfase. Goodlad (1979) fremhever at det viktigste er å ha en funksjonell lærerplan (s. 64). Sett i dagens lys av implementeringen under en pandemi, vil fokuset være på å ha en praksis som samspiller med styringsdokumentene. Endringer som blir gjort er i hensikt for at elevene skal få best mulig undervisning, og at styringsdokumentene som er i bruk er funksjonell i en praksis situasjon. Dette kan gjenspeiles i det valget Linda tok i sin underpraksis ved å gjennomføre mer uteaktiviteter i henhold til de restriksjonene som ble gitt av Helsenorge (Helsenorge, 2021).

Ved at pandemien brøt ut mars 2020, var dette et uromoment og en faktor for tolknings og forståelses prosessen av den nye lærerplanen i kroppsøving. Flere av mine informanter poengterte at pandemien tok mye av oppmerksomheten før lærerplanen ble innført i praksis. Det ble mindre antall interaksjoner mellom kollegaer, og færre felles møter rundt den nye lærerplanen. Et mangel på samspill mellom kollegaer under en aktiv tolkningsprosess, forklarer Goodlad (1979, s. 61-62) som et kritisk punkt i tolkningsfasen. Goodlad (1979) ser på dette stadiet av en tolkningsprosess som sentral, for å kunne klare å etablere en funksjonell undervisningspraksis, som samspiller mellom et teoretisk og praktisk perspektiv (s. 64). Dette resulterte i at de ble dårligere forberedt til den praktiske implementeringen av lærerplanen. Per forklarer problematikken rundt koronaen med et urovekkende moment som

alltid måtte tas i betraktning, noe som tok mye tid i forståelsesprosessen i et samspill med andre. Samspillet mellom lærere er en faktor som er sentral i en implementeringsprosess, og gjennom et videre bruk av lærerplanen i praksis. Samspillet mellom lærere er viktig for å for å kunne reflektere og diskutere ulike temaer eller momenter i en lærerplan. Ved at pandemien tok mye tid og rom, og samarbeidet mellom kollegaer ble satt på vent, har det fremprovosert spørsmål rundt den nye lærerplanen som ikke har blitt tatt opp i plenum. Engelsen (2015) skriver at kollegetatet mellom lærere har blitt viktigere og det er samspill som innebærer tolkning og planlegging av undervisning (s. 62). Siden korona ble en pandemi ble disse møtene kuttet ned, og påvirket forforståelsen til lærerne. Dette er noe som tvinger de til å jobbe på en individuelt nivå, som kan være en kritisk faktor opp mot den virkelige gjennomføringen av den nye lærerplanen i kroppsøving.

Denne fasen av en implementering er det Goodlad (1979) kaller «den oppfattende lærerplanen», og omhandler hvordan lærerne tenker og oppfatter den nye lærerplanen. Goodlad (1979) skriver: «What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons or groups perceive in their mind to be the curriculum» (s. 61-62). Dette er viktig prosess for å kunne formidle de riktige verdiene fra styringsdokumentene inn i undervisningspraksisen. Derfor er et redusert antall møter en påvirkende faktor, for å kunne diskutere og dele sine reflekterte erfaringer rundt den nye lærerplanen i kroppsøving. Ved at det ble mye usikkerhet i tolkningen av styringsdokumentene i forkant av den praktiske implementeringen, ble det en utfordring for Per å gjennomføre en praksis som hadde samsvar med den nye lærerplanen. Smittevernstiltak gjorde den fysiske undervisningen til en utfordring blant kroppsøvingslærerne. Ikke bare at det ble en utfordring innenfor fasiliteter, men også det å kunne gjennomføre fysiske økter i faget. Martin poengterer at det bare har blitt gjennomført 12 økter med «vanlig» kroppsøving i en gymsal, og dette er noe lærerne savner i implementeringen. Dette henger mye sammen i henhold til fasiliteter og utstyr inn mot smittevernstiltakene, og kroppsøvingslærerne får ikke utøvd sin praksis i kroppsøvingsfaget. Goodlad (1979) poengterer viktigheten rundt en helhetlig lærerplan som gjennomfører et samspill mellom styringsdokumentene og undervisningspraksis. Noe som igjen setter en stopper for den iverksatte lærerplanen som Goodlad (1979) referer til som en praktisk gjennomføringen av styringsdokumentene, og noe du som kroppsøvingslærer erfarer gjennom praksis (s. 62-63). Gjennom denne erfaringen av mindre praktisk gjennomføring er

det en frustrasjon fra lærerne opp mot mye teoretisk og skriftlig arbeid. Noe som tar avstand fra deres «praktiske» rolle som kroppsøvingslærer i skolen.

Situasjonen Norge og resten av verden er i, er en spesiell tid, og min studie viser at den har påvirket hverdagen vår og implementeringen av den nye lærerplanen i kroppsøving. Ved å ha sett på positive og negative sider rundt korona pandemien, er det tydelig at kroppsøvingslærerne har utviklet seg som lærere under denne perioden. Gjennom Goodlads (1979) teoretiske innspill ser vi et tydelig skille i implementeringsprosessen gjennom de tre ulike nivåene i hans teori (oppfattende, iverksatte og erfarte). Kroppsøvingslærerne har gjennom perioden måtte endret undervisningspraksisen og utfordret sin forståelse av den nye lærerplanen og hvordan de har praktisert faget. Pandemiens påvirkningskraft i implementeringsfasen av den nye lærerplanen i kroppsøving har vært bemerkelsesverdig, og vi vet ikke om en slik pandemisituasjon vil skje igjen. På den positive siden har lærerne måttet jobbet mer med den nye lærerplanen for å kunne utøve den i praksis. De har også arbeidet mer, for å kunne ha et aktivitetsvalg som står i henhold til smittevernsrestriksjonene, og oppfyller de kompetansemålene for et gitt trinn (Udir, 2020b). Fra den negative siden har praksisen endret seg til et mindre praktisk fag, og over til et mer skriftlig. Dette er i samspill med restriksjonene som bærer preg av mye hjemmeskole og digital undervisning.

9.2 Den nye lærerplanen – forståelser og implementering

Jeg vil se på hvordan lærerne forstår eller fortolker den nye lærerplanen, og hvordan de får frem styringsdokumentene inn i praksisundervisningen. Ved å dele det inn på denne måten ønsker jeg å diskutere hvordan forståelsesperspektivet og praksisen samspiller med hverandre. Jeg vil begynne med et forståelsesperspektiv på lærerplanen, som tar for seg lærernes tolkning og forståelse av den nye lærerplanen. Dermed videre til et praksisperspektiv, der jeg ønsker å se på legitimeringen av den nye lærerplanen inn i praksisundervisningen.

9.2.1 Kroppsøvingslærere sin forståelse av den nye lærerplanen

Når en ny lærerplan skal implementeres i skolen er det først en tolkning/forståelses prosess som er avgjørende for den praktiske gjennomføringen av lærerplanen. Som nevnt tidligere i

oppgaven legger Goodlad (1979) sin teori vekt på at forståelsesprosessen skaper en bro mellom den kognitive og praktiske samspillet i lærerplanen (Gundem, 1990 s. 39). Tidligere forskning som ble gjort av Moen et al., (2018) viser et gap mellom fagets intensjon slik det er skrevet frem i lærerplanen, og hvordan elever opplever faget. Særlig viser studien til Moen og kollegaer at det er et ensformig aktivitetsinnhold i faget preget av mye ballspill og grunntrening (s. 40-41). Disse handlingene som har blitt registrert fra kartleggingsstudien kan tyde på problematikk rundt forståelsen av lærerplanen, og hvordan den skal brukes i praksis. Spørsmålet er om dette kan skje med den nye lærerplanen også? Gundem (1990) begrunner denne situasjonen mellom lærerplantolkning og undervisning som en perspektiv forskjell, og det er en tydelig forskjell mellom praktikere og teoretikere (s. 39). Ved å gjennomføre en grundig gjennomgang tidlig i lærerplaninnføringen, kan det føre til mindre usikkerhet og misforståelser av den nye lærerplanen. Ved å se på Linda sitt perspektiv av den nye lærerplanen føler hun at de blir nedprioritert i en tolkningsfase av de tverrfaglige temaene i den nye lærerplanen, og hvordan Martin påpeker at han er en praktiker i sitt yrke. Det er viktig at denne fortolkningen og tolkningen av lærerplanen er tydelig og forståelig blant lærerne før de skal utøve den i praksis. Sæle & Hallås (2020) sin forskning ser de på forskjellen mellom en kompetansebasert og en innholdsbasert læreplan (s. 162). De ser på forskjellen fra dagens lærerplan LK20 og tilbake til L97, som var en innholdsbasert lærerplan. De argumenterer videre at i en innholdsbasert lærerplan står det mer tydelig og spesifikt hva lærerne skal undervise av aktiviteter, innhold og hvilke metoder de skulle bruke (Sæle & Hallås, 2020, s. 162). De mener at lærerne får for mye frihet i tolkningsprosessen, og ved å ta i bruk en innholdsbasert læreplan vil tolkningen og valgene være mye lettere for kroppsøvingslærerne. Gjennom mine data fant jeg funn som alle mine intervjupersoner var opptatt av, og det var et endret perspektiv av lærerplanen. I den forstand av de har lagt mer vekt på det overordna i kroppsøvingsfaget. Når jeg bruker begrepet «overordna fokus» mener jeg et syn på kroppsøvingsfaget som innebærer kjerneelementene (Udir, 2020c), de tverrfaglige temaene (Udir, 2020d) og fagrelevans og sentrale verdier (Udir, 2020f) i den nye lærerplanen. Mine informanter omtalte dette som et overordna fokus, og jeg ønsker derfor å fremheve deres tolkning ved å ta i bruk et slikt begrep i min diskusjon.

Lærerne tolket den nye lærerplanen fra et mer overordna perspektiv som primærfokus, mens kompetansemålene ble til et sekundærfokus. Dette var en spennende prosess, da de gikk spesifikt inn på tverrfaglige temaer som de følte var viktig i faget. Knut ga tydelige eksempler fra det tverrfaglige temaet «helse og livsmestring». Gjennom Knut sine

tolkninger fikk han et inntrykk av de ønsket å endre fokuset til lærerne til et mer helse og livsmestrings perspektiv på kroppsøvfingsfaget, og at de ønsket å praktisere disse temaene i undervisningspraksisen. Gjennom Arnold (1988) sin teoretiske rammeverk kan de tverrfaglige temaene ta plass i kroppsøvfingsfaget, og ved hans begrep «knowing how» kan du gjennom bevegelse få et større innblikk i et stort tema som «helse og livsmestring» (s. 23). De tverrfaglige temaene i styringsdokumentene er fremtidsrettet for eleven, og skal gi de en mulighet til å bli klar for samfunnet etter endt skolegang. Noethlichs (2019) forklarer bakgrunnen for de tverrfaglige temaene i skolen slik: «Innføringen av de tverrfaglige temaene er blant annet et tiltak i denne retningen siden de tverrfaglige temaene representerer tidsaktuelle og fremtidige utfordringer elevene kan møte i verden (s. 52). Forskning på den gamle lærerplanen viste at lærerne ikke tok i bruk de tverrfaglige temaene og fant ingen sammenheng med kompetansemålene i faget (Noethlichs, 2019, s. 52). Derfor er det diskutabelt om de nye styringsdokumentene i kroppsøving har gjort noe med denne dette hullet mellom de tverrfaglige temaene og kompetansemålene i lærerplanen. Dette er noe som resulterer i Arnolds «knowing that» teori, om at det blir bare et øyeblikksbildet og ingen læring rundt det (1988, s. 19). Dette tyder også på at lærerne som har tatt i bruk disse tverrfaglige temaene, ikke har gode nok kjennskaper til begrepene som blir brukt. For å utdype det overordna perspektivet ble intervjupersonene opptatt av helse og livsmestring, som er skrevet under tverrfaglige temaer (Udir, 2020d). Tidligere forskning innenfor begrepet helse i kroppsøvfingsfaget omtaler dette som et udefinert begrep i faget (Mong, 2019, s. 35). Ved at helse og livsmestring fanger oppmerksomheten til lærerne er ikke så underlig, med tanke på det presset samfunnet legger på kroppsøvfingsfaget i forhold til helse. Det er ikke første gangen kroppsøvfingsfaget har blitt lagt press på når det gjelder helseutfordringer som omhandler overvekt og undervekt (Standal & Rugseth, 2015, s. 51). I en kroppsøvfingssammenheng er det viktig å ha verdiene i grunn, og de står for livslangbevegelsesglede og ikke et «slankeprogram» som er ferdig etter grunnskolen. Standal og Rugseth (2015) forklarer helse i kroppsøvfingssituasjonen slik:

Kroppsøvfingsfaget skal ikke gjøre elevene tynne, men har som formål å skape livslang bevegelsesglede. Alle må gjerne få høy puls i timene, det er ikke hjertefrekvensen som er problemet, men motivet for den og målet med den. Kroppsøvfingstimene alene kan heller ikke oppfylle barn og unges daglige og ukentlige behov for fysisk aktivitet (s. 52).

Ommundsen (2013) skriver i sin forskning at kroppsøvningsfaget har en større hensikt å lære enkelt ferdigheter, men et større perspektiv rundt fysisk motorisk bevegelse som læring (s. 155). Ved at skolen får en utenforstående sosialt press er med på å «skade» visjonen bak kroppsøvningsfaget og læring i fysisk aktivitet.

Mong (2019) forklarer videre i sin forskning at lærerne ikke klarer å koble definisjonen på helse opp mot en teoretisk perspektiv (s. 42-43). Ved å ha en slik tilnærming til et vidt begrep, kan skape usikkerhet ved å ikke oppnå dybdelæring i undervisningspraksisen. Fra Goodlads (1979) ståsted er dette en indikasjon på at den oppfattende prosessen hos læreren er for svak, og krever mer refleksjon rundt lærerplanen og tematikken (Goodlad, 1979, s. 61-62).

9.2.2 Kroppsøvningslæreren sin praktiske implementering av den nye lærerplanen

Den praktiske implementeringen ble spesiell, grunnet en koronapandemi. Dette skjedde i samspill med smittevernstiltak og trafikklysmodellen (Helsenorge, 2021). Fysisk undervisning møtte på ulike utfordringer i henhold til kontakt mellom elever og fasiliteter for å kunne gjennomføre fysisk undervisning. Dette førte til noe som gjorde implementeringen spesiell i form av lite undervisning på «tradisjonelt» vis som henholdsvis foregår i en gymsal. Kroppsøvningslærerne fikk mindre antall økter enn planlagt, og de måtte til enhver tid tilpasse seg smittevernstiltakene. Martin som er kroppsøvningslærer på en videregående skole, forklarer introduksjonen av undervisningspraksisen som utfordrende grunnet et lavt antall økter i faget (12 økter på 5 måneder). Dette har gjort den praktiske gjennomføringen av lærerplanen til en ekstra utfordring grunnet lite undervisningspraksis blant lærerne.

Kroppsøvningsfaget er en arena der du skal lære gjennom fysisk aktivitet, og i samspill med andre. Arnold (1988) sin teori om læring og bevegelse har blitt et rammeverk for kroppsøvingsteori, og den består av begrepene læring *om*, *gjennom* og *i bevegelse* (Arnold, 1988, s. 103). Hensikten bak en praktisk implementering er å ta i bruk styringsdokumentene inn i undervisningspraksisen, og gjengi denne kunnskapen til elevene gjennom fysisk aktivitet og bevegelseskompetanse. Læring i bevegelse legger vekt på en egenverdi hos

eleven og læringen gjennom aktiviteten, og individene selv tar initiativ til å utforske fysisk læring (Arnold, 1988)

Gjennom min datainnsamling var det en diskusjon som har vært aktiv, og er relevant for den nye lærerplanen i kroppsøving. Denne omhandler idrettsaktivitetene: Idretten sin plass i kroppsøvingsfaget har vært en diskusjonstema som har gått over lengre tid. Kartleggingen som ble gjort av Moen et al., (2018) viser tydelige tall på at ballspill har en dominerende plass i kroppsøvingsfaget, og går under lagidretter i den gamle lærerplanen (s. 72-73). Idrettslige aktiviteter er med på å fremprovosere et læringsfokus som er feil, og det kan resultere i en prestasjons eller konkurransefokus i undervisningen i kroppsøvingsfaget (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 126). Arnold ser på dette som læring *om* bevegelse, at vi bare blir introdusert for en enkel ferdighet, som blir en enkel introduksjon for bevegelsesaktiviteten og bevegelseslæringen (Arnold, 1988, s. 107). I den nye lærerplanen har de kommet med begrepet kroppslig læring, som består av idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter (Udir, 2020c). Dette kan tolkes som at de vil bort fra denne tradisjonelle retningen innenfor kroppsøvingsfaget. Dette var noe mine informanter reagerte på ved denne formuleringen. Dette var også i samspill med det fokuset på den overordna delen av lærerplanen, og at kompetansemålene ble satt i «skyggen» av de overordna målene for faget. Knut som er lærer på en videregående skole forteller om endringene innenfor idrettsbildet i kroppsøving som skremmende. Det er ønskelig fra han sin side å fortsette med idrettslige aktiviteter, fordi det en gylden rekruteringsarena for idretten, og gjennom analyse av den nye lærerplanen får han et inntrykk av at de vil styre praksisen bort fra disse aktivitetene.

Ved å sette dette inn i Arnolds (1988) teori kan idrettsaktivitetene skape et bilde på grunnleggende læring i kroppsøvingsfaget, og er på et «om bevegelse» stadie – noe som skaper lite læring, men blir et øyeblikksbildet som gir lite læring på lang sikt (Arnold, 1988, s. 107-108). Ved å praktisere mye idrettslige aktiviteter, vil jeg skape en læring blant elevene som de ikke vil ta nytte av over lengre tid. Ved å praktisere en «om» praksis, vil de være med på å skape en praksis som tar plass i en læringsform som ikke eleven får noe ut av på langsikt, men bare til den uken de har volleyball for eksempel. Eleven får ikke et eierskap til sin læring og gjennom gjentagende aktiviteter som har et «om bevegelse» perspektiv, er det med på skape en dårligere læringskultur i kroppsøvingsfaget. Dette står ikke samsvar med kroppsøvingsfagets visjon som legger opp til livlangbevegelsesglede (Udir, 2020f).

En forskning som har blitt gjort av Lyngstad (2019) fremhever også hvordan kompetansemål og innhold kan være med på å skape et feil læringsfokus, ved å ha kortsiktige mål, f.eks å vinne en konkurranse og ikke en livslangbevegelsesglede (s. 22). Ved å gå inn i kjerneelementene i den nye lærerplanen tar de i bruk begrepet «kroppslig læring» (Udir, 2020c), og det sett i et bevegelseslærings perspektiv, gir dette begrepet en mening som idretten ikke kan fylle. Dette påpekte også Kristian i sitt intervju at, gjennom et mer overordnet perspektiv av lærerplanen, vil det bli mer fokus på en bredere forståelse av kroppsøvfingsfaget. Dette ble også forsterket mente Kristian ved at hjemmeundervisning var en gjennomgående praksis i starten av skoleåret. Ved å kombinere disse to elementene, fikk elevene en større mulighet til å delta aktivt i sin egen læringsprosess på egenhånd via hjemmeskole praksisen. Fånes & Sandell (2019) definerer kroppslig læring slik:

... Kroppslig læring er noe mer enn bare å være i aktivitet, å utvikle det maksimale oksygenopptaket eller å utvikle pasningsferdigheter i ballidretter gjennom kroppsøvfingsfaget. I kroppslig læring er kroppen i bevegelse kunnskapsobjektet, og elevene blir kroppslig dannet ved å erfare med egen kropp. I aktiviteter og praksiser skal elevene utvikle kroppsbevissthet og reflektere over egen kropp. (s. 147).

Mine informanter la vekt på det overordna fokuset på den nye lærerplanen, og hvordan det har påvirket deres tolkningsprosess inn mot undervisningspraksisen. Lærerne la frem et fokus på kjerneelementene og tverrfaglighet i kroppsøvfingsfaget (Udir, 2020c).

Tverrfaglighet har fått en større rolle i faget og den nye læreplanen belyser denne retningen inn mot undervisningspraksisen. Det tverrfaglige fokuset kan også være med på å endre det ensformige aktivitetsutvalget fra den forrige lærerplanen (Moen et al., 2018, s. 78-79). Ved å ta i bruk tverrfaglighet, krever det mer dybde hos kroppsøvfingslærerne for at de skal klare å presentere de tverrfaglige temaene på lærerik måte til elevene.

9.3 Den skriftlige praksisen i kroppsøvfingsfaget

Gjennom den nye innføringen av lærerplanen har mine informanter merket en rolleendring mellom dem. Dette har skjedd gjennom bruken av den nye lærerplanen, og hvordan den har vektlagt den overordna delen. Gjennom en praksis som krever tettere oppfølging, og tilbakemeldinger til elevene har gjort at lærerne har endret sin egen lærerrolle. Flere av mine informanter har kalt seg selv «praktikere», og gjennom å ha erfart den nye lærerplanen går over til å bli et mer teoretisk fag. Martin forklarer denne overgangen fra det «praktiske» til et mer teoretisk fag som en bekymringsverdig utvikling, og han poengterer at han selv føler seg som veileder/coach istedenfor som en aktivitetsleder/trener. Dette er et steg vekk fra deres «praktiker» rolle som kroppsøvfingslærer, og kan bli en sjokkerende innfallsvinkel for nye kroppsøvfingslærere som skal ut i jobb og ta i bruk den nye lærerplanen.

Lærerplanen tydeliggjør underveisvurderingen på hvert trinn i lærerplanen, og det ble satt av et eget kapittel til hvert trinn. Et eksempel er fra 10. trinn som skriver mye om tilbakemeldingsprosessen der læreren har fått et eget avsnitt som omhandler læreren sitt ansvar innenfor vurderingsprosessen (Udir, 2020e). Noe som også har fremhevet dette rollebytte er grunntreningen sin popularitet i kroppsøvfingsfaget. Som nevnt tidligere fra kartleggingsstudien fra Moen et al., (2018), har grunntrening en stor økning i popularitet fra ungdomsskolen (s. 43). Lærerne føler under aktiviteten grunntrening (styrketrening) at de blir mer som en PT istedenfor en kroppsøvfingslærer.

Den skriftlige jobben bak den nye lærerplanen har økt fra den forrige lærerplanen, og mine informanter bekrefter dette med et bekymringsverdig blick inn mot fremtiden. Det er pålagt at lærerne skal gi elevene best mulig tilbakemelding som skal hjelpe de videre i deres undervisningsløp. Denne tilbakemeldingsprosessen er med på å skape et miljø der eleven er mer aktiv i sitt læringsløp. Ved å aktivisere eleven kan eleven oppnå en indre motivasjon til å praktisere bevegelsesaktiviteter utenfor skolen, og videre i livet etter endt skolegang. Arnold (1988) omtaler dette som en helhetlig mestring og forståelse i bevegelsesperspektivet, der du selv forstår hvorfor og hva du skal praktisere. Men bak all denne skriftlige oppfølgingen, er det en bakside og det er kroppsøvfingslæreren. Martin forteller gjennom sine erfaringer i undervisningspraksisen at det er en økning i skriftlig vektlegging i arbeidshverdagen. Vektleggingen av tilbakemeldingsprosessen, og all skriftlig dokumentasjon tar mye plass i Martin sin arbeidshverdag. Han trekker frem at det er et skummelt skifte som den nye lærerplanen fremprovoserer, og det er en overgang fra et

praktisk fag til et teoretisk fag. Martin sammenligner kroppsøvningsfagets skriftlige andel like stor som en norsklærer. Goodlads (1979) teoretiske innblikk i den erfarte lærerplanen forklarer hvordan læreren kan endre seg og tilpasse seg nye lærerplaner. Men dette kan også bety at de kan falle tilbake til gamle praksiser (s. 64). I et tilfelle der totalbelastningen blir for høy kan i dette scenarioet tilbakemeldingene bli generalisert, og mange elever kan få en lik tilbakemelding. Da er spørsmålet om det er nødvendighet å ha en så grundig tilbakemeldingspraksis?

Pandemien har påvirket kroppsøvningsfaget til å bli et mer skriftlig fag grunnet restriksjoner, men det har også gjort at styringsdokumentene har lagt mer vekt på en skriftlig og teoretisk reflektert retning i kroppsøvningsfaget (Udir, 2020d). Dette reagerer lærerne kraftig på i den forstand av de skoleflinke eller skriveflinke elevene får best utnytte av dette. Ved at kroppsøvningsfaget har vært det ene faget i skolen som baserer seg på fysisk aktivitet, gjør at mange elever mister denne mestringsarenaen. Kristian ser på dette som både en ulempe og fordel i den forstand av at du ser nye sider av eleven gjennom en skriftligpraksis, men mister kroppsøvningsfagets visjon gjennom mindre fysisk aktivitet. En forskning gjort av Ommundsen (2013) presiseres viktigheten av å kunne lære i en fysisk tilnærming, og bruke bevegelseskompetansen og fysiske motoriske ferdigheter i et læringsperspektiv (s. 155). Dette er noe som er unikt med kroppsøvningsfaget, og noe den nye lærerplanen er motstridende til.

10. Konklusjon og videre forskning

Gjennom min studie har jeg ønsket å se på den nye lærerplanen i kroppsøving, med to fokusområder: den ene omhandler lærernes forståelse og tolkning av den nye lærerplanen, og den andre hvordan de implementerer den i praksis. Jeg har tatt for meg grunnskolen og videregående, og siden det har vært en gradvis innføring har jeg hatt fokus på 1-9 trinn og 1. trinn på videregående skole (Udir, 2020a). Gjennom en intervjuprosess med kroppsøvingslærere har det kommet frem nye tanker og erfaringer rundt den nye lærerplanen i kroppsøving. Lærerne ser på styringsdokumentene som et verktøy i deres arbeidshverdag, og bruker den daglig i deres arbeid i skolen. Ved at lærerplanen er et sentralt rammeverk for kroppsøvingslærerne er den viktig i deres daglige praksis rundt elevene.

Gjennom min forskningsprosess har koronaen vært en underliggende faktor i implementeringen. Gjennom mine intervju var det ikke til å unngå at det temaet ble tatt opp som et ekstra påkjenning i implementeringsprosessen. Lærerne møtte på utfordringer som trafikklysmodellen og smittevernsrestriksjoner, som de ikke forutså før pandemien inntraff i mars 2020. I tolkningsfasen ble det problematikk rundt det kollegiale samarbeidet mellom lærerne, noe som gjorde forståelses prosessen til lærerne mer individuell enn de ønsket. Antall interaksjoner mellom lærere gikk også ned under koronaen, og det ble bare enkelt seminarer som kompenserte for de samtale de hadde innenfor sine «team». Dette skapte en usikkerhet, og de satt med flere spørsmål enn de ønsket i det lærerplanen ble tatt i bruk i praksis. Jeg har tolket denne prosessen som problem innenfor lærerfelleskapet, og hvordan lærere ikke fikk jobbet sammen som vanlig. Det at mange måtte ta individuelle valg og tolkninger, gikk hardt utover forståelsen til hver enkelt kroppsøvingslærer.

Selv om koronaen har vært en utslagsgivende faktor i forståelses prosessen av lærerplanen, fikk de gjennom sine tolkninger et nytt perspektiv på lærerplanen. Gjennom min forskning har jeg valgt å kalle dette et «overordnet fokus», som består av fokusområdene kjerneelementer, tverrfaglige temaer og fagrelevans og sentrale verdier (Udir, 2020c, 2020d, 2020f). Et tema som fikk ekstra oppmerksomhet fra lærerne var «helse og livsmestring», og dette kan også trekkes tråder med det utenforstående presset på kroppsøvingsfaget. Flere av lærerne tok opp dette med at kroppsøvingsfaget har fått rollen som en arena der barn/ungdommer skal bli i bedre form og utøve fysisk aktivitet for å bli «slankere». Lærerne var tydelige på at det ikke var i fokus i deres praksis, men de utenforstående ser på kroppsøvingsfaget som en «helse» arena, noe de mener er feil.

Lærerplanen sett i et praksisperspektiv var bemerkelsesverdig og grunnen til dette var at lærerne var usikre på hvordan de skulle implementere den nye lærerplanen i praksis. Dette grunnet en problematisk tolkningsprosess i forkant. Lærerne tok det overordna fokuset inn i kroppsøvningstimen og gjennomførte det på deres måte, men de følte at det var noe feil og annerledes. Gjennom den praktiske gjennomføringen utviklet det seg en skriftlig belastning hos lærerne, som skulle bemerke seg som en totalbelastning og rolleendring hos kroppsøvingslærerne. Koronaen var med på å skape usikkerhet blant lærerne, men det krevde at lærerne gikk kreativt til verks for å kunne gjennomføre kroppsøvingsundervisning. Dette har ført til en mer digital undervisningsform i henhold til smittevernsrestriksjoner, og har tatt i bruk kreative undervisningsformer.

Gjennom den nye lærerplanen i kroppsøvingsfaget har det blitt en utvikling av skriftlig arbeid og teoretisk undervisning fra et elevperspektiv og lærerperspektiv. Lærerne reagerte kraftig på hvordan de «skrive» flinke elevene fikk mer utbytte av denne tilnærmingen til kroppsøvingsfaget, mens de fysisk sterke elevene kom dårlig ut av dette. Lærerne reagerte kraftig på hvordan den skriftlige påkjeningen hadde utviklet seg og sammenlignet deres hverdag på lik linje som en norsk lærer, i form av skriftlig arbeid og retting. Kroppsøvingslærerne er bekymret på denne teoretiske og den skriftlige utviklingen i kroppsøvingsfaget, når de selv kaller seg «praktikere».

Gjennom min studie har jeg sett på lærerplanen gjennom lærernes perspektiv og det har gitt meg et innblikk som er unikt og reelt i et undervisningsperspektiv. Lærerne har utviklet seg og prøvd å tilpasse seg de nye styringsdokumentene, men det er en usikkerhet bak denne overgangen. Gjennom min studie har det vært en tydelig usikkerhet blant lærerne i forståelsesprosessen av lærerplanen, og de sitter igjen med mange spørsmål. I den praktiske undervisningen har den blitt påvirket av koronaen, og tvunget frem en annerledes undervisningspraksis. Usikkerheten fra tolkningsprosessen har blitt tatt med videre inn i praksisen og satt spørsmålstegn ved aktivitetsinnhold og målsetting i undervisningspraksisen. Den skriftlige vektleggingen er det som har fanget lærernes oppmerksomhet, og det er en totalbelastning, som de ikke tror kommer til å være gjennomførbar på lang sikt. Det er en overgang fra en fysisk relatert læringsfag, til å bli påvirket av mer teoretisk og skriftlig undervisningsfag.

Gjennom min studie kan lærerne ta i bruk mine analyser av den nye lærerplanen, og ta det med videre inn i deres undervisningspraksis. Implikasjoner rundt min studie vil påvirke fremtidig perspektiv på den nye lærerplanen i kroppsøving. Konteksten oppgaven min ble skrevet i er spesiell, og hvis koronaen fortsetter etter jeg er ferdig med min oppgave, kan min masteroppgave brukes som et verktøy og hjelpemiddel til kroppsøvingslærerne. Studien min kan gi implikasjoner til kroppsøvingslærere, studenter som vil forstå seg på den nye lærerplanen, og i en setting der korona-pandemien var en underliggende faktor.

Siden jeg gjennomførte mitt studie tidlig i innføringsfasen, hadde det vært spennende å om lærerne hadde endret praksisen og tolkningene av lærerplanen. Siden det er en gradvisinnføring over tre år, kan mye skje på de siste to årene når 10. trinn på grunnskolen og Vg2 og Vg3 skal implementere den nye lærerplanen. Ved å gjøre en lignende forskning innenfor implementeringen, og se om lærerne har endret sine meninger seg siden min forskning. Gjennom min forskning har jeg bare intervjuet fem enkelte kroppsøvingslærere i Norge. Det hadde vært spennende om andre forskere hadde tatt en studie som er lignende min, men på en større andel kroppsøvingslærere.

Mitt studie tok sted under korona-pandemien, og det har vært meget spesielt for både meg og kroppsøvingslærerne. Ved å ta en lignende tilnærming til mitt studie uten korona pandemien, hadde også vært spennende. Siden mine informanter ikke kom foruten å nevne koronaen i sine intervju. De mente at det hadde vært en underliggende faktor før og under implementeringen av den nye lærerplanen. Hvor stor rolle spilte egentlig korona-pandemien i denne settingen? Vil det være nye meninger eller nye erfaringer rundt den nye lærerplanen? Per dags dato ble undervisningspraksisen påvirket grunnet smittevernstiltak, men hvordan hadde praksisen vært uten korona? Det er jeg veldig nysgjerrig på, og det hadde vært spennende om noen hadde tatt for seg dette fenomenet i kroppsøvingsfaget i en slik setting.

Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag?. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Brattli, V. H. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøving og folkehelse. I E. Skille, I. B. Vedøy & K. Skulberg (Red.), *Folkehelse. En tverrfaglig grunnbok* (s. 115-129). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford university press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Engelsen, B. (2015). *Kan læring planlegges? : Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fånes, V. Aa. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 133-153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. L. (2004). *A place called school (20th anniversary ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til lærerplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Helsenorge. (2021). *Barnehage, skole og høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.helsenorge.no/koronavirus/barnehager-og-skoler/>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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*, 3(2), 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon : En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport Høgskolen i Innlandet nr. 1 – 2018). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på et fysiske» - En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal For Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering: En innføring* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Noethlichs, M. E. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50-72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (NSD). (2020). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra <https://nsd.no/>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : Integrating theory and practice* (4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage.

Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N. F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingfaget. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 112-129). Bergen: Fagbokforlaget.

Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44-56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Stolz, S. A. & Thorburn, M. (2017). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), 377-390. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>

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

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/kro1-04#>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er nytt i læreplanverket?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KR001- 05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelement* (KR001- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Tverrfaglege tema* (KR001- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål etter 10. trinn* (KR001- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Fagrelevans og sentrale verdier* (KR001- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Læreplanverket* (KR001- 05). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Folkehelse og livsmestring* (KR001-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=kro01-05&lang=nno>

11. Vedlegg 1

Intervjuguide kroppsøvlingslærere

Skrevet under på samtykke erklæring og gjennomgått retningslinjene fra NSD og Høgskolen i Innlandet.

Bakgrunn

- Først har jeg lyst til at du kan fortelle litt om deg selv
- Hvorfor valgte du læreryrke/kroppsøvlingslærer?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Læreplanen (forståelse og tolkning)

- Er dette din første tolkning/forståelse av en ny lærerplan?
- Hva var ditt førsteinntrykk når du fikk den nye lærerplanen?
 - Var det noe som fanget din oppmerksomhet?
 - Positivt/negativt?
 - Hvorfor ikke?
- Hvordan er din strategi/metode for å bryte ned den nye lærerplanen?
 - Kan du utdype?
 - Erfaringsbasert?
- Tolker du lærerplanen individuelt eller i samspill med andre kollegaer?
 - Hvorfor?
 - Annet?
- Merker du noen forskjeller på dine trinn?
 - Begreper?
 - Aktivitetsvektlegging?
 - Annet?
- Ut ifra din tolkning, hva er forskjellig/nytt fra den gamle lærerplanen?
 - Likheter/ulikheter?
 - Annet?

-
- Setter du av til tolkning av den nye lærerplanen?
 - Hvis ikke – hvorfor?

Lærerplanen (implementering)

- Hva er dine strategier for å få frem lærerplanen i praksis?
- Har du som lærer vært med på en implementeringsfase før?
- Hva er vanskelig i en implementeringsfase?
- Har du som lærer merket noen forskjell med formidlingen av den nye lærerplanen i praksis?
- Hva er praksisen for deg som kroppsøvlingslærer?
- Hvordan er din fremgangsmåte for å koble styringsdokumenter og praksisen i kroppsøvlingsfaget?
 - Hvorfor denne fremgangsmåten?
 - Erfaring?
- Tror du at erfaring er viktig i en implementeringsfase av en ny lærerplan?
- Hva er din erfaring med «teori opp mot praksis, og praksis mot teori»?
 - Noen utfordringer?
 - Hvis ikke, hva gjør du for å nøytralisere dette?

Avslutning

- Er noe vil si noe mer om innenfor de temaene vi har snakket om?
- Er det noe annet som du selv ønsker å trekke inn utenfor de spørsmålene jeg har stilt, som du mener kan være en faktor?
- Annet du ønsker å legge til?

12. Vedlegg 2

Forespørsel om å inkludere kroppsøvingslærere i studien:

Den nye lærerplanen i kroppsøving

Dette er en henvendelse til deg som rektor om godkjenning om å kontakte en eller flere av dine kroppsøvingslærere som informant(er) til mitt masterprosjekt. Formålet med mitt masterprosjekt er å se nærmere på den nye lærerplanen (fagfornyelsen), som gradvis blir innført i norsk skole i 2020. Mer konkret vil jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og implementerer den nye lærerplanen i kroppsøving i sin undervisning.

Formål

Jeg heter Ruben Stenberg, er 24 år gammel, og er for tiden masterstudent på *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på den nye lærerplanen (fagfornyelsen), som blir gradvis innført i norsk skole i 2020. Mer konkret vil jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og implementerer den nye lærerplanen i sin undervisning i kroppsøving. Dette er en forespørsel om å kunne kontakte kroppsøvingslærere ved din skole til å delta i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Ruben Stenberg, Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet.

Prosjektveileder: Professor Kjersti Mordal Moen, Høgskolen i Innlandet.

Hva innebærer det når dine ansatte deltar i mitt masterprosjekt?

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene for masterprosjektet mitt i perioden januar – februar i 2021. Intervjuet vil ta om lag en time. Jeg vil sammen med lærerne som deltar komme til enighet om hvor intervjuet skal gjennomføres, og jeg tilpasser meg deres behov. Med tanke på pandemien vil jeg som student være åpen for at intervjuet kan gjennomføres både fysisk og digitalt (Zoom). Intervjuet vil tatt opp digitalt, og lagres via Høgskolen i Innlandet plattform for sikker lagring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Lærerne som blir med i prosjektet kan når som helst trekke sitt samtykke uten å gi oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for hvis lærere ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Denne prosessen skjer via en dialog mellom partene som er deltagende i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om de lærerne som deltar til formål beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til personopplysninger oppgitt av lærerne er prosjektansvarlig og prosjektveileder. Alt av data vil bli lagret på Høgskolen i Innlandet sine private databaser, som ikke er tilgjengelige for andre enn ansvarlige for prosjektet. For de lærerne som velger å bli med i studien kan vi forsikre om at opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt av datamateriale vil bli slettet når forskningsprosjekt er over. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysningene vil ved prosjektslutt bli slettet fra alle databaser.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Min veileder er: Professor Kjersti Mordal Moen, Høgskolen i Innlandet

E-post: kjersti.mordal.moen@inn.no

Telefon: 624 30 060

- Personvernombud: Hans Petter Nyberg, Høgskolen i Innlandet

E-post: hans.nyberg@inn.no

Telefon: 62 43 00 23

- Forsker: Ruben Stenberg, Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

E-post: ruben@stenberg.im

Telefon: 900 89 625

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

13. Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

Den nye lærerplanen i kroppsøving

Dette er en henvendelse om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på den nye lærerplanen (fagfornyelsen), som gradvis blir innført i norsk skole i 2020. Mer konkret vil jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og implementerer den nye lærerplanen i kroppsøving i sin undervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Ruben Stenberg, er 24 år gammel, og er for tiden masterstudent på *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på den nye lærerplanen (fagfornyelsen), som gradvis skal innføres i norsk skole i 2020. Mer konkret vil jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og implementerer den nye lærerplanen i sin undervisning. Ved hjelp av dine kunnskaper og erfaringer som kroppsøvingslærer, og tanker og erfaringer knyttet til implementeringen av den nye lærerplanen, sitter du på mye verdifull kompetanse relevant for mitt masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Ruben Stenberg, Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet.

Prosjektveileder: Professor Kjersti Mordal Moen, Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er gjort kjent med at du underviser på (TRINN), et trinn der den nye lærerplanen i kroppsøving skal implementeres fra inneværende skoleår. I den forbindelse får du denne henvendelsen om å delta på et intervju der vi snakker om dine tanker og erfaringer med å implementere ny lærerplan i kroppsøving. Dine erfaringer som kroppsøvingslærer er viktig for videre, kunnskapsutvikling innen kroppsøving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene for masterprosjektet mitt i perioden januar – februar i 2021. Intervjuet vil ta om lag en time. Vi kan komme til en enighet om hvor intervjuet skal gjennomføres, og jeg tilpasser meg dine behov. Med tanke på pandemien vil jeg som student være åpen for at intervjuet kan gjennomføres både fysisk og digitalt (Zoom). Intervjuet vil tatt opp digitalt, og lagres via Høgskolen i Innlandet sin plattform for sikker lagring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har omtalt i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine personopplysninger er prosjektansvarlig og prosjektveileder. Alt av data vil bli lagret på Høgskolen i Innlandet sine private databaser, som ikke er tilgjengelige for andre enn ansvarlige for prosjektet. Dersom du velger å bli med i studien kan jeg forsikre deg om at opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt av datamateriale vil bli slettet når mitt forskningsprosjekt er over. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2021. Personopplysningene ved prosjektslutt vil da bli slettet fra alle databaser.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Min veileder er: Professor Kjersti Mordal Moen, Høgskolen i Innlandet
E-post: kjersti.mordal.moen@inn.no

Telefon: 624 30 060

- Personvernombud: Hans Petter Nyberg, Høgskolen i Innlandet

E-post: hans.nyberg@inn.no

Telefon: 62 43 00 23

- Forsker: Ruben Stenberg, Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

E-post: ruben@stenberg.im

Telefon: 900 89 625

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

14. Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Høgskolen i Innlandet har et tett samarbeid med NSD – Norsk senter for forskningsdata og har gjennom en vurderingsprosessen godkjent behandlingen av personopplysninger som skal behandles i dette masterprosjektet.

Hvis du har noen spørsmål, eller ønsker bare å ta i bruk dine rettigheter, kan du ta kontakt følgende for nærmere informasjon:

- Professor og veileder, Kjersti Mordal Moen på e-post: kjersti.mordal.moen@inn.no eller på telefon 624 30 060
- Personvernombudet for Høgskolen i Innlandet: Hans Petter Nyberg på e-post: hans.nyberg@inn.no eller på telefon: +47 95 70 04 33
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17

Jeg samtykker å ha lest informasjonsskrivet, og er kjent med at deltakelsen i prosjektet er frivillig, og at jeg som informant til enhver tid kan trekke meg fra prosjektet. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At intervjudataen kan publiseres i masterprosjektet og eventuelle vitenskapelig publikasjoner fra masterprosjektet

Jeg samtykker med dette til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

Dato/Sted

Signatur

15. Vedlegg 5

NSD sin godkjenning

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 101842 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)

6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)