

## Hvordan erfarer og tolker kroppsøvlingslærere ulike begrep i den nye læreplanen?

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres erfaring av begrep i LK20.

TRULS ANTHONSEN

### VEILEDERE

Bjørn Tore Johansen  
Erik Kaarstein

**Universitetet i Agder, 2021**

Avdeling for lærerutdanning  
Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap  
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på mitt studieløp ved Universitetet i Agder. Et studieløp opplevd som artig, interessant og lærerikt, men også krevende og utfordrende. Det siste året med arbeidet av denne masteroppgaven ble intet unntak. Nå ser jeg virkelig frem til å innta lærerrollen og anvende den kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av de fem siste årene i praksis.

Det er, først og fremst, på sin plass å rette en stor takknemlighet til Universitetet i Agder som har skodd meg til å bli en god lærer. Tusen takk til mine veiledere, Bjørn Tore Johansen og Erik Kaarstein, for lærerike og inspirerende veiledningsmøter. Videre retter jeg en stor takk til familie og venner for god støtte gjennom hele studieløpet.

Takk til også lærerinformantene som gjorde denne studien mulig. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid og bry til å dele deres åpne og ærlige opplevelser av det fornyete kroppsøvingsfaget.

Kristiansand, mai 2021

Truls Anthonsen

## **Sammendrag**

Denne oppgavens formål har vært å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere erfarer og tolker ulike begrep i den nye læreplanen i kroppsøving (LK20). Nøkkelinformantene i denne oppgaven bestod av syv kroppsøvingslærere fordelt på seks ulike skoler i Agder. Data har blitt innsamlet ved hjelp av kvalitativ metode hvor det ble gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer. Dataanalysen består av en tematisk analyse. Oppgavens funn avdekker at kroppsøvingslærere har tolkninger av flere av læreplanens begrep som kan se ut til å sprike i mange forskjellige retninger. I tillegg kan funnene indikere en inkonsistens mellom flere av deres tolkninger av begrepene og læreplanens beskrivelser og intensjoner. I og med at ingen av Utdanningsdirektoratets definisjoner av begrepene blir gjengitt i sin helhet av kroppsøvingslærere, kan det videre tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen. Det kan tydes at kroppsøvingslærernes fagspråk og begrepsforståelse ikke er tilstrekkelig god nok til å kunne tydelig identifisere alle læreplanens intensjoner. Tidligere læreplanforskning viser at læreres tolkning av læreplanen vil ha stor påvirkning på hvordan læreplanen vil bli operasjonalisert. En ikke-entydig, eller i det hele tatt tydelig oppfatningsforskjell, mellom begrepene kan derfor resultere i undervisning og vurdering som både avviker hos lærere imellom og med intensjonene til Utdanningsdirektoratet.

**Nøkkelord:** Tolke, erfare, begrep, kroppsøving, læreplan, kvalitativ tilnærming.

## **Abstract**

The purpose of this study has been to gain an insight into how physical education (PE) teachers experience and interpret different terms in the new curriculum in PE (LK20). The key informants in this study consisted of seven PE teachers located at six different schools in Agder. Data has been collected using a qualitative method where individual semi-structured interviews were conducted. The data analysis involves the use of a thematic analysis approach. The findings of the study reveal that PE teachers have interpretations of several of the curriculum's terms that may seem to diverge in many different directions. In addition, the findings indicate an inconsistency between several of their interpretations of the terms and the curriculum's descriptions and intentions. As none of the Directorate for Primary and Secondary Education's definitions of the terms were reproduced in full by the PE teachers, it may further indicate that PE teachers have not done sufficient work to form a thorough understanding of the curriculum. It can be interpreted that the PE teachers' professional language and understanding of terms is not good enough to be able to clearly identify all of the curriculum's intentions. Previous curriculum research shows that teachers' interpretation of the curriculum will have a major impact on how the curriculum will be operationalized. A non-unambiguous, or at all clear, difference of opinion between the concepts can therefore result in teaching and assessment that differs both among teachers and with the intentions of the Directorate for Primary and Secondary Education.

**Keywords:** Interpretation, experience, concepts, physical education, curriculum, qualitative approach.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Tidligere forskning .....	10
2.2 Læreplaner .....	13
2.2.1 Retningslinjer for språk i læreplaner .....	14
2.3 Hvorfor ny læreplan? .....	15
2.3.1 Læreplan i kroppsøving .....	16
2.3.2 Hva er nytt i kroppsøving? .....	19
2.4 Begrepsforståelse .....	19
2.4.1 Begrepsbruk i kroppsøving .....	20
2.5 De utvalgte begrepene .....	21
2.5.1 Føringer for innhold i undervisningen .....	21
2.5.2 Verb i kompetansemål .....	22
2.5.3 Innsats .....	24
<b>3. Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming .....	27
3.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	27
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	28
3.2.2 Intervjuguide .....	28
3.2.3 Pilotintervju .....	31
3.3 Utvalg .....	31
3.3.1 Strategisk utvalg og inklusjonskriterier .....	32
3.3.2 Rekrutteringsprosessen .....	32
3.4 Gjennomføring av intervju .....	32
3.5 Analyseprosess .....	33
3.5.1 Transkripsjon .....	34
3.5.2 Koding og utvikling av temaer .....	34
3.6 Etiske overveielser .....	35
3.6.1 Fortrolighet .....	35
3.6.2 Informert samtykke .....	36
3.6.3 Konsekvenser .....	36
3.6.4 Forskerens rolle .....	36
3.7 Validitet .....	37
3.7.1 Pålitelighet .....	37
3.7.2 Kredibilitet .....	38
3.7.3 Overførbarhet .....	39
<b>4. Resultater</b> .....	<b>40</b>
4.1 Bevegelsesaktiviteter .....	40
4.2 Bevegelsesaktiviteter versus idrettsaktiviteter .....	42
4.3 Lek .....	43
4.4 Øve .....	44
4.5 Øve versus trene .....	46
4.6 Gjennomføre versus utføre .....	47

4.7 Forstå .....	49
4.8 Forstå versus forklare .....	50
4.9 Deltakelse .....	51
4.10 Samspill .....	53
4.11 Samspill versus samarbeid versus samhandling.....	54
4.12 Innsats.....	55
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>58</b>
5.1 Diskusjon av funn.....	58
5.1.1 Forståelse av begrep som legger føringer for innhold i undervisningen.....	58
5.1.2 Forståelse av verb i kompetansemål .....	61
5.1.3 Forståelse av innsats .....	66
5.2 Implikasjoner .....	69
5.3 Metodisk diskusjon.....	70
<b>6. Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>73</b>
6.1 Veien videre .....	73
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 1 – Intervjuguide .....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>86</b>

## 1. Innledning

Samfunnet vårt er i stadig endring, og skolen må derfor også endre seg i takt med det samfunnet elevene skal ut i etter gjennomført skolegang (NOU 2014: 7). I Norge har nasjonale reformer av læreplanen hatt en lang tradisjon for å kunne møte disse endringene. Nasjonale læreplaner inneholder hvilke interesser, verdier og kunnskaper barn og unge skal lære, og fungerer som skolens viktigste styringsinstrument (NOU 2014: 7). Læreplaner er imidlertid stort sett aldri direktiver ovenfra som enkelt kan institusjonaliseres på et lokalt nivå, men krever derimot tolkning lokalt (Nespor, 2002). I tidligere tolkningsprosesser av læreplaner har det vist seg at lærere har vanskeligheter med å forstå læreplanene (Svarstad, 2013). Noen læreplaner har blitt oppfattet som så abstrakte, svevende og urealistiske, at det ikke er meningen for vanlige folk til å kunne forstå deres innhold og intensjon. Selv språkrådet syntes det var vanskelig å forstå forslaget til ny læreplan i norskfaget i 2013 (Svarstad, 2013). Utdanningsdirektoratet trekker frem følgende tilbakemeldinger som de har mottatt for å illustrere læreres misnøye med læreplanene: «Det er en utfordring at vi alltid må avkode alt som står i læreplanen» [...] «Sånt tror jeg udir (Utdanningsdirektoratet) har allergi for – alt som er konkret» (Sørfjord, 2018).

Som en respons på denne kritikken utviklet Kunnskapsdepartementet retningslinjer i 2018 for godt språk i læreplaner som LK20 har blitt utformet etter. De presiserer at læreplanen er lærernes viktige arbeidsverktøy, og må derfor være så faglige presise som mulig. Læreplanene skal skrives i klart og forståelig språk og skal være enkelt for lærerne å formidle innholdet i læreplanene videre til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2018). I sin tekstanalyse av den nye læreplanen i kroppsøving oppdager Borgen og Engelsrud (2020) likevel et språk som ikke er tilstrekkelige gjennomarbeidet til å kunne ha betydning for lærerens arbeid med kroppsøving som skolefag. De antyder at lærere kan møte på utfordringer ved tolkningen og operasjonaliseringen av planen (Borgen & Engelsrud, 2020).

Læreplanenes språkkompleksitet og det store handlingsrommet det gir, kan være en mulig forklaring på at forskere har avdekket store forskjeller i skolens og læreres operasjonalisering av læreplan (Aasen & Sandberg, 2010). Under mine praksisperioder som lærerstudent på forskjellige grunnskoler i Agder har jeg selv fått erfare disse forskjellene. Hvordan undervisningspraksisen i kroppsøving varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer er noe jeg dannet meg en tidlig fascinasjon for som lærerstudent. Jeg har i tillegg erfart ulike

tolkninger av læreplanens forskjellige begrep og intenderte mål. Et eksempel vil være innsatsbegrepet i kroppsøving og dens forskjellige tolkninger og vurderingsvektlegging blant lærere. Jeg har erfart lærere som legger stor vekt på elevenes holdninger og atferd i faget i tolkningen av dette begrepet. Å være positiv innstilt, oppmuntre og skryte til medelever, rydde ut og inn utstyr og være flink til å ta beskjeder fra lærer er alle kjennetegn på god innsats under denne tolkningen av begrepet. Lærere med denne tolkningen videreformidler dette ofte til elevene og bruker det nærmest som et skremselsvirkemiddel for å kunne oppnå ønsket holdninger og atferd hos elevene. «Husk at jeg vurderer innsats dere!» har jeg hørt utallige ganger bli ropt i en gymsal av kroppsøvingslæreren. På den andre siden har jeg erfart kroppsøvingslærere som legger størst vekt på utfordringen av den fysiske kapasiteten til elevene i sin tolkning av begrepet. Å bli svett, andpusten og sliten er kjennetegn på god innsats under denne tolkningen av begrepet. «Det er ikke noe farlig å bli litt svett og sliten dere! Dette er hva kroppsøving handler om!» har jeg også hørt utallige ganger bli ropt i en gymsal av kroppsøvingslæreren. Når det kommer til selve vektleggingen av innsats i vurderingen har jeg erfart mer eller mindre hele spekteret. Fra lærere som vektlegger det i så liten grad at det nærmest ikke gir utslag på karakteren, til lærere som vektlegger det til godt over 50 % av samlet vurdering. «Viser elevene god innsats i faget mitt, vil ikke den eleven få noe dårligere enn 4 uavhengig elevens ferdigheter og kunnskap», har jeg blitt fortalt av flere av mine praksislærere. Slike erfaringer har gjort meg videre nysgjerrig på hva som ligger bak de forskjellene. Derfor synes jeg det ville vært interessant med å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker ulike begrep i LK20.

I august 2020 trådte den nye læreplanen i kroppsøving, KRO01-05 (LK20), i kraft. Denne læreplanen erstattet KRO01-04 (LK06) og blir trinnvis innført. Først ute var 1-9 trinn og Vg1, deretter vil 10 trinn og Vg2 ta i bruk læreplanene skoleåret 2021-22 og til slutt Vg3 skoleåret 2022-23. Knyttet til kroppsøvingsdebatten i Norge har den tradisjonelle idrettens dominerende plass i faget lenge vært et aktuelt tema (Moen et al., 2018). Det har blitt avdekket at elever i norsk skole har i lang tid opplevd et relativt tradisjonelt fag preget av mye idrettsaktiviteter, noe som forklares ut ifra identifiserte faktorer som kroppsøvingslæreres generelle forkjærlighet til idrett og en idrettsdominerende kroppsøvingslærerutdanning (Moen et al., 2018). Den nye læreplanen i kroppsøving er blitt innført for blant annet å ta et oppgjør med dette. I tillegg til at idrettsaktiviteter ikke lenger har sitt eget hovedområde i faget, men nå inngår istedenfor i begrepet bevegelsesaktivitet som nevnt ovenfor, er begrep som «fair play», «lagidretter» og «individuelle idretter» også borte (Utdanningsdirektoratet, 2019).



Kroppsøvningsforskere uttrykker likevel en usikkerhet om læreplanen er radikal nok til å flytte på det dominerende «idrettsfjellet» i kroppsøving (Aasland et al., 2020).

Når en ny nasjonal læreplan blir utviklet står skolene og deres lærere ovenfor en prosess hvor en må oppfatte, oversette, arbeide med og bruke læreplanen, hvilket ofte betegnes som lærernes lokale læreplanarbeid (NOU 2014: 7). Det har blitt vist ved tidligere studier at lærernes tolkning av læreplanen har stor påvirkning på hvilken undervisning elevene møter på i faget (Green, 1998; Bachmann, 2005). Det som har muligheten for å bli realisert, blir altså ikke automatisk realisert. Med andre ord medfører læreplanreformer ingen garanti for en vellykket praksisreform i tråd med læreplanens intenderte mål.

### **Målet med studien**

Gjennom denne studien er målet å få økt kunnskap og forståelse om kroppsøvningslæreres tolkning av den nye læreplanens begrep. Kvalitative semistrukturerte intervjuer er benyttet for å innhente kroppsøvningslæreres tolkninger av utvalgte begrep. På bakgrunn av dette er følgende overordnede problemstilling valgt:

*Hvordan erfarer og tolker kroppsøvningslærere ulike begrep i den nye læreplanen?*

For å belyse denne problemstillingen har det blitt gjennomført et selektivt utvalg av læreplanens begrep som skal undersøkes nærmere i denne oppgaven. Følgende forskningsspørsmål er blitt utviklet for å belyse problemstillingen:

Hvordan tolker kroppsøvningslærere følgende begrep: Bevegelsesaktiviteter, idrettsaktiviteter, lek, øve, trene, utføre, gjennomføre, forstå, forklare, deltakelse, samspill, samarbeid, samhandling og innsats.

## **2. Teori**

Dette kapittelet omfatter relevant teori til oppgavens forskningsspørsmål. Kapittelet inkluderer tidligere forskning og teori om læreplaner, LK20, læreplanen i kroppsøving, begrepsforståelse og oppgavens utvalgte begrep.

### **2.1 Tidligere forskning**

#### **Begrep som legger føringer for innhold i undervisningen**

Tidligere forskning avdekker en kroppsøvingslærerutdanning som er relativt fokusert rundt idretter og at utdanningen tiltrekker personer som allerede har en forkjærlighet for idretter. I sin analyse av LK20 avdekker imidlertid kroppsøvingsforskerne Aasland et al. (2020), i tråd med Utdanningsdirektoratets (2019) intensjoner, et mindre idrettsrettet fag. De uttrykker allikevel en tvil om læreplanens endringer er radikale nok til å flytte på «idrettsfjellet» som har i mange år vært dominerende i faget. De trekker imidlertid frem fjerningen av idrettsaktivitet som et eget hovedområde i faget som en viktig endring. I sin analyse blir det videre avdekket at idrettslige begrep som «individuelle idretter», «lagidretter» og «fair play» har også blitt fjernet. De oppfatter en sidestilling av idrettsaktiviteter med andre bevegelsesaktiviteter. Den nye læreplanen spesifiserer imidlertid ikke hvilken vektlegging de skal ha i forhold til hverandre.

Forskere som har prøvd å danne en klar og tydelig forståelse av begrepet lek, beskriver det som et utfordrende begrep å definere (Holst, 2017). Lek-teoretikeren Karoff (2013) mener begrepet må sees i sammenheng med dens kontekst når vi prøver å forstå det. Tidligere forskning viser at lærere mangler et teoretisk rammeverk å støtte seg til i deres forsøk på å definere lek. Begrepet har vist seg å være vanskelig å forklare for kroppsøvingslærere, hvor det spesielt er vanskelig å tydeliggjøre hvor skillet går mellom lek og ikke-lek (Smedberg, 2018).

#### **Verb i kompetansemålene**

Kroppsøvingsforskere Aasland et al. (2020) oppfatter LK20 som et forsøk på å presisere at det ikke er selve aktiviteten som skal trenes på eller læres, slik den forrige læreplanens kompetansemål kunne tolkes. Aktivitetene er kun ment som læringsmidler for at elevene skal kunne jobbe med kompetansemålene i faget. I LK20 skal elevene lære å øve på, leke, utforske og reflektere over deltagelse gjennom å være i bevegelse på ulike vis (Aasland et al., 2020).

Særlig blir verbet øve trukket frem i deres analyse av læreplanen. Til tross for at de oppfatter at flere av verbene i kompetansemålene indikerer at eleven skal øve på noe, er de usikre på om lærere vil vektlegge øving i sin undervisningspraksis. De henviser til den forrige læreplanen hvor begrepet trene var mer framtrædende, og oppfatter ingen markant forskjell mellom begrepene. De stiller seg derfor usikre til om at endringen vil inspirere lærere til å tenke nytt om hva og hvordan elevene skal øve i faget.

### **Innsats**

I LK20 er innsats beskrevet på flere ulike steder i læreplanen som bidrar til å synliggjøre viktigheten av innsats for å lære og utvikle kompetanse i faget. Det diskuteres imidlertid jevnlig blant fagfolk hva som ligger i begrepet innsats (Evensen, 2020). I dagligtalen forstås innsats ofte som å «gjøre sitt beste», hvor man skal yte sitt beste ut ifra sine egne forutsetninger. Sluttproduktet hos individet som viser innsats skal være fysisk utmattelse. Innsatsbegrepet innebærer imidlertid mye mer enn dette i kroppsøvingsfaget. Evensen (2020) trekker frem flere innholdskomponenter som trer frem i Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats. Elevene skal gjøre sitt beste, ikke gi opp, være selvstendige, utfordre egen fysisk kapasitet, samarbeide og gjøre andre gode i faget. Begrepet fremstår derfor som mer komplekst i kroppsøvingsfaget enn hva begrepet gjør i dagligtalen. Til tross for denne kompleksiteten visere tidligere forskning at kroppsøvingslærere ser ut til å begrense innsats til høyt fysisk aktivitetsnivå (Aasland & Engelsrud, 2017). Med en slik forståelse blir innsats noe som kroppsøvingslærere «lett kan se». En slik begrenset forståelse samsvarer ikke med de ulike delene av begrepet slik det er definert av Utdanningsdirektoratet (Evensen, 2020). Ulik tolkninger av begrepet hos lærere er en tydelig utfordring i kroppsøvingsfaget. Det resulterer i ulik praksis og dermed en vurderingspraksis som kan oppleves urettferdig. Evensen (2020) mener derfor skolens profesjonsfelleskap har en sentral rolle i utviklingen av en felles forståelse av begrepet. I sin læreplananalyse av LK20 avdekker Borgen og Engelsrud (2020) videre et språk i læreplanen som kan peke i ulike retninger og gi rom for mange tolkninger.

Læreplanens språklige uklarhet uttrykkes særlig ved bruk av substantiverte verb (Borgen & Engelsrud, 2020). Substantivering av verb endrer meningen fra det «å handle» til å bli et innhold (Skrede, 2017). Å spille sammen endrer seg fra å gjøre en handling til et innhold, når verbet blir substantivert til samspill. Det samme skjer eksempelvis med verbet å delta når det omgjøres til substantivet deltakelse. Videre mener de at språkbruken i læreplanen ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet til å gi retning og virke tydeliggjørende for det som er det nye i

kroppøvningsfaget i LK20 (Borgen & Engelsrud, 2020). Kroppøvningsforskere er videre kritiske til inkluderingen av deltakelse i fagets kompetanse (Melograno, 2007; Penney et al., 2009; Aasland et al., 2020). Deltakelse er ikke et læringsmål, men en forutsetning for å lære (Melograno, 2007). Slik Aasland, Moen og Mathisen (2020) leser læreplanen er deltakelse ofte koblet til øving og innsats. De mener derfor det er mulig å forstå deltakelse som elevenes evne til å gjøre seg erfaringer ved å delta, og forstår derfor begrepet noe mer nyansert enn kun oppmøte. En slik forståelse er deltakelse et relevant aspekt i fagets kompetanse (Aasland et al., 2020).

### **Læreplanforståelse**

Tidligere forskning belyser videre problematikken rundt den politiske påvirkningskraften ved utarbeidelsen av nasjonale læreplaner. Som et resultat av innflytelse av mange ulike politiske instanser, oppfatninger og interessegrupper, kan det vedtatte dokumentet ofte få preg av pluralistiske kompromissformuleringer (Engelsen, 2008; Lundgren, 1979). Til tross for at det finnes konflikter i skolepolitikken og utformingen av læreplanen vil disse konfliktene ofte oppleves å bli skjult i den vedtatte læreplanen. Læreplaner blir ofte «harmoniplaner», hvor det blir valgt formuleringer som skjuler de opprinnelige konfliktene. Det kan derfor skapes et overflattisk inntrykk av enighet i det vedtatte dokumentet, men fremtidig tolkning og analyse kan oppdage en læreplan som styrer i ulike retninger og med skjulte underlagte verdikonflikter. Sett i lys av Goodlads læreplannivåer (1979) kan sprikende meninger i ideenes læreplan, føre til at den formelle læreplanen blir vid og vag for å dekke over uenigheten. Videre trekker frem Engelsen teori fra litteraturvitenskapen som hevder at teksten tilhører leseren av teksten, ikke utvikleren av teksten (Engelsen, 2008). Dette innebærer at en tekst kan ha like mange tolkninger som den har lesere. Med en slik forståelse vil det ikke være sikkert at et læreplandokument blir oppfattet entydig. Samtidig foregår ofte tolkningen av en læreplan i et felleskap, der man har en intensjon om å danne en seg en felles entydig forståelse.

Læreplanens tvetydighet og ulike tolkninger hos lærere kan få uheldige fremtidige konsekvenser. Goodlads læreplanteori (1979) kan ulike tolkninger av læreplandokumentet i læreplanens tredje nivå, den oppfattede læreplanen, føre til ulik undervisning i læreplanens fjerde nivå, den operasjonaliserte læreplanen. Med andre ord kan lærernes undervisningspraksis, som vil være basert på deres tolkning av planen, ende opp med å både avvike lærere imellom og med intensjonene til Utdanningsdirektoratet. Videre viser tidligere

forskning at kroppsøvlingslærere ofte benytter seg av læreplanens tvetydighet til å modifisere og tilpasse deres oppfatning av den til å samsvare med deres eksisterende tro og verdier (Curtner-Smith, 1999; Arnesen et al., 2013). Dette vil i beste fall resultere i overflatiske endringer, men ingen reelle endringer. De uheldige fremtidige etterfølgerne vil videre strekke seg til læreplanens femte og siste nivå. Den erfarte læreplanen, hvordan elevene opplever læreplanens undervisning, vil også kunne differensiere både fra lærer til lærer, fra skole til skole og fra Utdanningsdirektoratets intensjoner. Elevene kan altså ende opp med ulikt kompetanseutbytte som i tillegg kan avvike fra læreplanens intensjoner. Denne problematikken har blitt belyst i læreplandebatten (Jakobsen, 2018). Lærere mener handlingsrommet deres i LK20 er alt for stor til å sikre en felles forståelse av hva som skal videreføres av kunnskap til neste generasjon. Elevenes læring og kompetanseutbytte står derfor i fare. Skriftspråket i læreplantekster er ikke ment til å kunne gjøres direkte om til undervisning. Samtidig er det avgjørende at den inneholder et gjennomtenkt språk og begrepsbruk hvis den skal ha betydning for det videre arbeidet lærere skal gjøre i skolen og undervisning. At lærere selv innehar et gjennomtenkt språk og begrepsbruk blir trukket frem som nødvendige egenskaper hvis denne læreplanen skal ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving som skolefag (Borgen & Engelsrud, 2020). En vellykket læreplanimplementering er til syvende og sist avhengig at kroppsøvlingslærere evner å forstå og å neste omgang operasjonalisere læreplanens intensjoner i sin undervisning (Sæle & Hallås, 2020). Sæle og Hallås (2020) oppfordrer til en profesjonsutvikling blant lærere hvor det stadig søkes etter ny kunnskap. I tillegg vil det være viktig å holde seg oppdatert og bidra til diskusjoner og refleksjoner om faget (Sæle & Hallås, 2020). Bruk av fagspråk, refleksjon over begrep, læringsmål og egen praksis er nødvendig for at lærerprofesjonen kan utvikle seg videre, slik det er presisert i Meld. St (2016-2017).

## **2.2 Læreplaner**

Nasjonale læreplaner definerer hvilke interesser, verdier og kunnskaper et samfunn mener skal prioriteres i opplæringen av barn og unge. Læreplanene fungerer som et sentralt virkemiddel til å gi nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som utformer bestemmelser om faginnhold, timeplan, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen, 2003).

I utviklingsprosessen av en læreplan må det gjøres beslutninger som involverer interesse, verdi, empiri, holdninger, personlige ønsker og hva som er lønnsomt eller ikke (Goodlad, 1979). For å beskrive utviklingsprosessens forløp fra en overordnet læreplanide til hvordan

det virkeliggjøres i skolen henviser Goodlad til fem læreplannivåer; den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Det første nivået, den ideelle læreplan, omfavner grunnleggende ideer om pedagogikk, skole og samfunn (Imsen, 2016). Nivået består av ideer som har sitt utspring i ny forskning og politikktutforming. Det andre nivået, den formelle læreplan, omfatter det skriftlige vedtatte læreplandokumentet (Imsen, 2016). Det tredje nivået, den oppfattede læreplan, omfatter de mottakende aktørers oppfattelse og tolkning. Mens læreplandokumentet er et fastsatt lovverk, er tolkingen av den opp til hver og en som leser den. LK20 inneholder flere begrep som kan tolkes forskjellig av skolens lærere. Det avgjørende for en vellykket implementering av nye læreplan vil først og fremst være om kroppsøvingslærere evner å forstå disse begrepene (Sæle & Hallås, 2020). Tolkningene til foresatte, lærere og skoleeiere samsvarer ikke alltid med hverandre og med vedtaksbeslutternes intensjoner (Imsen, 2016, s. 279). Personlighet, erfaringer, forventinger og tradisjoner har vist seg å påvirke hvordan læreplaner blir oppfattet (Curtner-Smith, 1999). Det fjerde nivået, den operasjonaliserte læreplan, omhandler den faktiske undervisningen. Den operasjonaliserte planen vil i stor grad være påvirket av den oppfattede læreplanen. Med andre ord vil læreres undervisnings- og vurderingspraksis være påvirket av deres tolkning av læreplanen. Det femte nivået, den erfarte læreplan, omfatter elevenes egne opplevelser og erfaringer i forbindelse med læreplanen (Imsen, 2016, s. 280). Elever har ofte ikke direkte kontakt med læreplanene, men skal tilegne seg kjennskap til innholdet gjennom undervisningen. Denne oppgavens forskning vil undersøke læreplanens tredje nivå, den oppfattede læreplanen. For å kunne undersøke kroppsøvingslæreres tolkning av læreplanen vil imidlertid oppgavens teori naturligvis også inkludere de to første nivåene, den ideelle og formelle læreplan.

### **2.2.1 Retningslinjer for språk i læreplaner**

I kunnskapsdepartementets retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S er det blitt inkludert retningslinjer for godt språk i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2018.) Det blir presisert at læreplanene er lærernes viktigste arbeidsverktøy, og må derfor være så faglige presise som mulig. Samtidig skal læreplanene skrives i et klart og forståelig språk slik det ikke bare er overkommelig for den enkelte lærer og tolke dens innhold, men også enkelt å videreformidle innholdet til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). For å kunne realisere de nevnte intensjonene er det blitt utviklet fem retningslinjer som skal bidra til at læreplaner i fag blir klare og presise.

Den første retningslinjen går ut på å velge ord og formuleringer de fleste forstår.

Retningslinjen blir utdypet slik: «Vi kommuniserer best når vi bruker ord og uttrykk mange av leserne våre er kjent med og forstår umiddelbart. Vi skal derfor alltid vurdere om vi kan bruke ord og formuleringer som ligger tett på dagligspråket (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11).» Den andre retningslinjen er ment til å bidra til en grundig refleksjon over om det bør legges til forklaringer på visse fagbegrep som inkluderes i læreplanen. I beskrivelsen av retningslinjen blir det beskrevet at læreplanene må av og til benytte seg av fagbegrep for at innholdet skal bli faglig korrekt og presist. Så lenge det blir gjort en grundig vurdering av om begrepet behøves å forklare, er det i samsvar med et presist og klart språk. Videre blir det presisert at hvis et nytt eller lite bekjent begrep blir introdusert, bør det forklares hva begrepet innebærer. Det bør også bli vurdert om begrepet kan erstattes med et synonym som ligger tettere opp til dagligspråket (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). Den tredje retningslinjen for et klart og presist språk oppfordrer til bruk av korte setninger. Setninger blir enklere å lese hvis det blir satt punktum ofte. Spesielt bør det være oppmerksomhet på setninger som inneholder lange ledd eller flere leddsetninger etter hverandre. En variasjon mellom korte og litt lengre setninger blir trukket frem som det ideelle (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). Den fjerde retningslinjen oppfordrer til bruk av verb fremfor substantiv. Bruk av substantiver fremfor verb resulterer i et abstrakt og tungt språk. En større vektlegging av bruk av verb vil på den andre siden resultere i at leseren vil ha det lettere for å tolke setningene riktig, i tillegg til at lesingen blir mer effektiv. Videre vises det til noen eksempler hvor blant annet planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering blir fordelaktig erstattet med henholdsvis å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 12). Den femte og siste retningslinjen oppfordrer til å unngå et vagt og oppstyltet språk. I utformingen av læreplaner bør det unngås å bruke unødvendige kompliserte uttrykk og ord. Det bør istedenfor velges funksjonelle og grunnleggende ord fra hverdagsspråket. Videre vises det til noen eksempler hvor ord som potensial og implementere blir fordelaktig erstattet med henholdsvis mulighet og innføre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 12).

### **2.3 Hvorfor ny læreplan?**

Samfunnet vårt er i stadig endring, og skolen må derfor også endre seg i takt med det samfunnet elevene skal ut i etter gjennomført skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Allerede i 2013 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig arbeids- og samfunnsnivå. Utvalget har blitt ledet av professor Sten Ludvigsen og har derfor fått navnet

«Ludvigsen-utvalget.» I sin delutredning ble det tidlig avdekket at flere av skolens fag hadde et så bredt innhold at det kunne gå på bekostning av elevers muligheter til å oppnå dybdelæring og god faglig progresjon (NOU 2014: 7, s. 8). Dybdelæring handler om at eleven gradvis utvikler sin forståelse av sammenhenger og begrep innenfor et fagområde. Det innebærer å relatere ny kunnskap til tidligere erfaringer og læring, og en refleksjon over egen forståelse (NOU 2014: 7, s. 10). Ludvigsen-utvalget viser til tidligere forskning av læring som viser at dybdelæring er avgjørende for elevens utvikling på tvers av skolens fag, og skaper forutsetninger for god progresjon i elevenes læringsarbeid (NOU 2014: 7, s. 8). Videre ble det trukket frem at Ludvigsen-utvalget oppfattet en større fremtidig betydning og viktighet av egenskaper som problemløsning, kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon (NOU 2014: 7, s. 114). På bakgrunn av en slik identifisering av viktige fremtidige egenskaper la utvalget til grunn for et bredt kompetansebegrep, som inkluderte både praktiske, kognitive, emosjonelle og sosiale sider ved elevenes læring. Et bredt kompetansebegrep omhandler å møte utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger (NOU 2014: 7, s. 8). Ludvigsen-utvalget identifiserte i tillegg en sammenheng mellom elevenes emosjonelle og sosiale kompetanser og hvordan de lykkes seinere i livet. I lys av denne sammenhengen la utvalget til grunn for en vektlegging av utvikling av et godt læringsmiljø, ettersom det bidrar til økt mestring av faglige kompetanser. Elevenes kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige sosiale, faglige og emosjonelle sider ved læringen, og emosjonell og sosial læring kan ha en positiv effekt på elevens læringsresultater (NOU 2014: 7, s. 8).

### **2.3.1 Læreplan i kroppsøving**

Med hensikt om å finne ut hvordan kroppsøvingfaget bør være i fremtidens skole, kontaktet Ludvigsen-utvalget Norges Idrettshøgskole for et bidrag i form av et tekstinnspill til bruk i sitt videre utredningsarbeid i slutten av 2014. I tekstinnspillet ble det særlig lagt vekt på hvordan kroppsøving som et gjennomgående skolefag kan synliggjøres med vekt på dybdelæring (Engelsrud, 2015). I kroppsøvingfaget vil dybdelæring si at elevene opplever deres erfaringer og kunnskaper fra faget som meningsfulle og vesentlige. Dette innebærer at elevenes læring i kroppsøvingfaget må være av en slik art at slik at de kan nyttiggjøre seg erfaring og kunnskap fra faget videre i sitt liv og utdanningsforløp (Engelsrud, 2015). I tekstinnspillet blir det pekt på at elevene vil arbeide med bevegelseskultur, der progresjon og kontinuitet gir et godt grunnlag for dybdelæring. Dybdelæring kan oppstå i kroppsøvingfaget gjennom at elever får øve seg i å analysere og reflektere over bevegelsesutfordringer. Faget kroppsøving er – som navnet indikerer – et fag som er særlig egnet for øvelse. Det innebærer at eleven lærer å



øve seg, utforske forskjellige bevegelser, øve på å kjenne det som kjer innad i kroppen når man øver. Dette er alle fenomener som er nødvendige for å oppnå selvregulert læring, metakognisjon og refleksjon (Engelsrud, 2015). I tekstinnspillet ble det videre fremhevet at undervisningen i faget bør legges opp slik at elevers opplevelser i bevegelse oppleves verdifulle for dem (Engelsrud, 2015). Dette innebærer også å lære om og bli kjent med egne kroppslige reaksjoner, impulser og følelser, både sorgtunge og gledesfylte, med tydelig aktualitet i elvens generelle hverdag. I forbindelse med at Ludvigsen-utvalget legger stor vekt på elevers emosjonelle og sosiale utvikling i fremtidens skole, utdypes det i tekstinnspillet at lek bør være sentralt i kroppsøving for å imøtekomme dette. En særlig mulighet leken har i faget er å gi opphav til erfaringer med spenning, aktivering av sansene, og kontakt med hele følelsesregisteret (Sandseter, 2010). Fenomenene lyst og nysgjerrighet er synlige i den oppslukende leken og fremheves som drivkrefter for læring. Mange opplever lek som oppslukende og levende, og et slikt lystaspekt gir elevene et positivt forhold til det de skal lære og selve læreprosessen. Nyere læringsforskning understøtter videre at sosial og emosjonelle kompetanser kan læres og trekker frem lek som en gunstig læringsform for det (Engelsrud, 2015).

Den nye læreplanen i kroppsøving er strukturert inn i følgende hovedavsnitt: «Om faget», «kompetansemål» og «vurdering», «vurderingsordning», «fagkoder», «timetall» og «gyldighet og innføring». I denne oppgaven vil jeg redegjøre for deler av «Om faget», noen utvalgte kompetansemål etter 10 trinn og underveisvurdering som er beskrevet rett etter kompetansemålene da dette vil kunne belyse problemstillingen for denne studien.

Hovedavsnittet «om faget» omfatter generell informasjon om faget og består av følgende fire underavsnitt: «Fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.» Underavsnittet «fagrelevans og sentrale verdier» omfatter en redegjøring av hva som er relevant for faget og hvilke sentrale verdier som tilhører faget. Overordnet blir det trukket frem at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil etter avsluttet skolegang. Kroppen blir også trukket frem som et viktig redskap til at elevene opplever, sanser, skaper og lærer i faget. Videre blir det presisert at faget skal bidra en utvikling av kompetanse om livstil, trening og helse. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og innsats inngår derfor som en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Underavsnittet «kjerneelement» omfatter kroppsøvningsfagets tre utvalgte kjerneelementer som skal gjenspeile det innholdet som betraktes som de viktigste i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er i dette underavsnittet begrepet bevegelsesaktiviteter blir tillagt en definisjon. Begrepet blir beskrevet til å inneholde ulike aktivitetsformer og rommer blant annet lek, idrettsaktiviteter, dans, friluftsliv, svømming og annen aktivitet i vann. Samtidig blir det presisert at sykling, ski og skøyter også kan inngå i begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Bevegelse og kroppslig læring», «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «uteaktiviteter og naturferdsel» utgjør fagets tre kjerneelementer. Under kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» blir det poengtert at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse, både aleine og sammen med andre. Elevene skal videre utforske egen identitet, og reflektere over sammenhengene mellom bevegelse, trening, kropp og helse. Kroppslig læring blir beskrevet som å omhandle utvikling av kroppsbevissthet, motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Under kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» blir det beskrevet at elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et læringsfelleskap. Elevene skal videre kunne reflektere over samhandling, samspill og likeverd. Medvirkning, deltagelse og samarbeid blir trukket frem som nødvendig for å fremme lærings hos seg selv og andre.

I kjerneelementet «Uteaktiviteter og naturferdsel» blir viktigheten av naturopplevelser og bærekraftig ferdsel trukket frem. Elevene skal utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under forskjellige tider på året.

Alle de tre kjerneelementene er videre konkretisert i kompetansemål. Hvert kompetansemål er derfor koblet til ett eller flere kjerneelementer. Det er i kompetansemålene begrepsbruken av verb blir synliggjort. Under kompetansemål for 10 trinn blir det blant annet presisert at mål for opplæringa er at eleven skal kunne følgende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8):

- utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
- øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar

- planleggje og gjennomføre bevegelsesaktivitetar som kan gjennomførast ved skadar eller sjukdom
- utføre varierte symjeteknikkar og kunne symje ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen
- forstå og gjennomføre livreddande førstehjelp

Underveisvurderingen er ment til å bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). I dette avsnittet blir det tydeliggjort at innsats er en del av kompetansen i faget. Videre blir innsats beskrevet som å innebære å prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, vise selvstendighet, utfordre egen fysisk kapasitet og samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). I

Utdanningsdirektoratets (2021) artikkel «Vurdering i kroppsøving» som er ment til å være en ressursstøtte til læreplanen, blir innsatsbegrepet ytterligere beskrevet.

Der blir det beskrevet at innsats handler også om å delta konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidra til at andre kan få framgang og lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### **2.3.2 Hva er nytt i kroppsøving?**

I utdanningsdirektoratets korte oppsummeringer av hva som er nytt i fagets nye læreplaner blir flere endringer beskrevet i læreplanen til kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Særlig blir en dreining av faget til et mindre idrettsrettet og et mer variert fag hvor lek, øving og ulike bevegelsesaktiviteter får en større vektlegging presisert. Videre blir samspill, samarbeid, øving, deltakelse og innsats trukket frem som vesentlig trekk ved kompetansen i faget; «Deltakelse og samarbeid skal være sentralt i faget. Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen [...]

Samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **2.4 Begrepsforståelse**

Innenfor filosofien blir begrep betegnet som det abstrakte innholdet som blir knyttet til en språklig term. Et begrep er en avgrenset og allmenngyldig mental illusjon om et abstrakt eller konkret fenomen i den ekte verden eller i en forestilt verden. Golden (2014) beskriver begrep videre som de fornemmelsene eller ideene vi har fått når vi kan kategorisere ting sammen, og

som vi har dannet oss et mentalt bilde av. Begrep omfatter derfor kjennetegn og egenskaper, som blir kalt begrepets referenter, som avgjør og karakteriserer en klasse av ting. I et kroppøvingperspektiv vil eksempelvis begrepet innsats bestå av referenter som å vise selvstendighet og samarbeide med andre. Det skilles mellom konkrete og abstrakte begrep. Konkrete betyr håndgripelig eller virkelig, og beskriver noe man erkjenner gjennom sansene og som kan fremtre som en enkeltperson eller enkeltting. På den andre siden betyr abstrakt uten direkte forbindelse med virkeligheten eller noe som er tenkt. Som et eksempel er begrepene ball og badmintonkølle konkrete begrep, men begrepene samspill og deltakelse er abstrakte begrep. Begrep består ofte av et innhold og et omfang. Innholdet omfatter alle de kjennetegnene, karakteristikkene eller bestemmelser som er felles for begrepet. Omfanget er klassen av alle de tingene som går innunder begrepet (Golden, 2014). Bruker vi begrepet lek som et eksempel, vil innholdet til begrepet kunne bestå av aktiviteter som ikke synes å ha noe mål utover seg selv, mens omfanget vil bestå blant annet av tikken og fisken i det røde hav.

Begrep kjennetegnes ofte gjennom sine definisjoner, men hvilke definisjoner som blir gitt til begrepene kan variere fra person til person. En definisjon er en forklaring eller beskrivelse av et ord eller begrep. I en definisjon blir ordet eller begrepet forklart eller beskrevet ved hjelp av andre ord. Det skilles gjerne mellom normative og deskriptive definisjoner (Tranøy & Henriksen, 2020). Normative definisjoner er en bestemmelse at et ord eller begrep skal ha lik betydning som et annet ord eller begrep. Et eksempel på en normativ definisjon av begrepet «velstående» kan være slik: «En person som har en inntekt på minimum 800 000 kr i året.» En finner ofte normative definisjoner i lovtekster og andre avgrensede områder som spill og sport, hvor det eksisterer strengt regelurte handlingsmønstre. En deskriptiv definisjon er en beskrivelse eller forklaring av et ord eller begrep hvor ordet eller begrepet brukes synonymt med et annet ord eller begrep (Tranøy & Henriksen, 2020). Deskriptive definisjoner blir i litteraturen ofte kalt for brukmåtebeskrivende eller leksikalske definisjoner. Et eksempel på en deskriptiv definisjon av begrepet «øve» kan være slik: «Yte innsats over en viss tid og repetere for å oppnå et mål».

#### **2.4.1 Begrepsbruk i kroppøving**

Sæle og Hallås (2020) fremhever viktigheten av et bevisst fagspråk med en god begrepsforståelse blant kroppøvingslærere for at faget skal kunne utvikles i riktig retning. De er svært skeptiske til lærere som benytter seg av et hverdagspråk når de snakker om kroppøvingfaget. «Noe av det som skiller en hverdagsdiskusjon fra en fagkritisk drøftelse,

er at den første gjerne bunner i umiddelbare følelser og tankesett med referanse til egne livserfaringer, mens den siste etterstreber begrepsavklaringer og evner til å plassere utsagn inn i en større faglig diskurs eller sammenheng» (æ). Det stilles krav og forventninger til at kroppsøvingslærere klarer å innta et fagkritisk perspektiv. Det innebærer å grundig og ryddig forklare begrep som blir benyttet, og/eller vise til definisjoner eller begrepsavklaringer der det er nødvendig (Sæle og Hallås, 2020).

## 2.5 De utvalgte begrepene

For å belyse oppgavens problemstilling har det blitt gjennomført et selektivt utvalg av læreplanens begrep som skal undersøkes nærmere i denne oppgaven.

Det har blant annet blitt valgt ut begrep som er ment til å legge føringer for innhold og type aktivitet kroppsøvingsundervisningen skal bestå av. Disse utvalgte begrepene består av bevegelsesaktiviteter, idrettsaktiviteter og lek. Videre har det blitt valgt ut ulike verb i kompetansemålene etter 10 trinn. Disse utvalgte verbene består av øve, trene, utføre, gjennomføre, forstå og forklare. Avslutningsvis har det blitt valgt ut begrep som inngår i innsatsbegrepet, i tillegg til innsatsbegrepet selv. Disse begrepene består av deltakelse, samspill, samarbeid, samhandling og innsats. Nedenfor redegjøres det for teori av hvert begrep. Hva som ligger til grunn for utvalget vil seinere bli redegjort for i kapittel tre.

### 2.5.1 Føringer for innhold i undervisningen

**Bevegelsesaktiviteter:** Utdanningsdirektoratet presiserer at kroppsøvingsfaget skal legge til rette for bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre beskriver de bevegelsesaktiviteter som et begrep som inneholder ulike aktivitetsformer og rommer blant annet lek, dans idrettsaktiviteter, friluftsliv, svømming annen aktivitet i vann (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den reviderte læreplanen i 2012 var også begrepet bevegelsesaktiviteter å finne, men da som «alternative bevegelsesaktiviteter». I sin nettbaserte veiledning til læreplanen i kroppsøving definerte Utdanningsdirektoratet begrepet slik: «Med dette menes aktiviteter som avspeiler mangfoldet av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, som står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett. Eksempler på slike aktiviteter kan være rullebrett, snøbrett, cross-sykkel, freerunning eller parkour (Vinje, 2016).»

**Idrettsaktiviteter:** Utdanningsdirektoratet presiserer i artikkelen deres «Hva er nytt i faget?», at idrettsperspektivet er fortsatt bevart ved at begrepet idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig finnes det også eksempler i læreplanen hvor begrepet står for seg selv, blant annet i et kompetansemål etter 10 trinn: «Eleven skal kunne utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Det blir ikke tydeliggjort i noen større grad hva som skiller begrepene idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter enn et skille i det at man ser idrettsaktiviteter som en del av «paraplybegrepet» bevegelsesaktiviteter. Ser man tilbake på den forrige læreplanen, KRO01-04, var det det motsatt. I den planen ble idrettsaktiviteter presisert som å omfatte et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012).

**Lek:** Til tross for at begrepet lek har lenge vært inkludert i læreplanen i kroppsøving og Utdanningsdirektoratet presiserer at den nye læreplanen vektlegger lek i større grad enn tidligere, har de ikke valgt å inkludere en tydelig definisjon og avgrensning av begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innenfor barnekultur forskningen omtales ofte lek som frivillige lystbetonte aktiviteter som deltakerne selv velger å delta i (Lillemyr, 2004; Borgen & Ødegaard, 2015). På den andre siden definerer Den Store Norske Leksikon lek som fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe eksplisitt mål utover seg selv (Alver & Skre, 2020).

### 2.5.2 Verb i kompetansemål

**Øve:** Utdanningsdirektoratet presiserer at den nye læreplanen vektlegger øve i større grad enn tidligere. Øving blir trukket frem som sentralt i faget, både i innhold og i arbeidsform (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet definerer øve slik: «Eleven yter innsats over ei viss tid og gjenteik en bevegelsesaktivitet for å oppnå eit mål (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Ordbøkene til både Gyldendal og Språkrådet (2021) sidestiller øve med trene. Ordboken til OsloMet (2021) definerer øve som å lære seg noe ved regelmessig og metodisk trening.

**Trene:** Begrepet trene blir blant annet nevnt i læreplanen ved kompetansemålet etter 10 trinn: «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Utdanningsdirektoratet definerer trene slik: «Eleven yter innsats over ei viss tid og

etter ein plan for å forbetre eller oppretthalde fysisk form eller spesifikke ferdigheiter. (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Sosial og Helsedirektoratet definerer trening slik: «Fysisk aktivitet som er planlagt, strukturert og gjentas, og som har som mål å bedre eller vedlikeholde fysisk form (Sosial og helsedirektoratet, 2000).» Ordbøkene til Gyldendal, OsloMet og Språkrådet (2021) sidestiller trene med øve.

**Utføre:** Begrepet utføre blir blant annet nevnt i kompetansemålet omhandlende svømming etter 10 trinn: «Eleven skal kunne utføre varierte symjeteknikkar ... (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Det blir videre nevnt i kompetansemålet omhandlende førstehjelp etter VG1: «Eleven skal kunne ... utføre grunnlegjande førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020).»

Utdanningsdirektoratet har ikke inkludert en definisjon av begrepet utføre. Begrepet blir imidlertid nevnt i definisjonsbeskrivelsen av begrepet gjennomføre; «Å gjennomføre er å setje i verk, utføre og fullføre, for eksempel ei oppgåve, ei undersøking eller eit planlagt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Ut ifra den beskrivelsen kan utføre derfor forstås som det andre steget i å gjennomføre. Ordbøkene til både OsloMet og Språkrådet (2021) sidestiller utføre med gjøre og gjennomføre. Ordboken til Gyldendal (2021) har kun inkludert gjøre i sin forklaring av utføre.

**Gjennomføre:** Begrepet gjennomføre blir blant annet nevnt i kompetansemålet omhandlende livreddende førstehjelp etter 10 trinn: «Eleven skal kunne ... gjennomføre livreddande førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Det blir videre nevnt i kompetansemålet omhandlende livberging etter 10 trinn: «Eleven skal kunne ... gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Begrepet gjennomføre har Utdanningsdirektoratet, som nevnt ovenfor i redegjørelsen av begrepet utføre, valgt å tydeliggjøre ved å legge til en definisjon til begrepet. «Å gjennomføre er å setje i verk, utføre og fullføre, for eksempel ei oppgåve, ei undersøking eller eit planlagt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Ordbøkene til Gyldendal og Språkrådet (2021) sidestiller gjennomføre med fullføre. Ordboken til OsloMet (2021) sidestiller gjennomføre med utføre. Ved en gjennomgang av LK06 og LK20 kan det se ut som om begrepet gjennomføre har erstattet begrepet utføre i ulike kompetansemål. Blant annet har LK20 resultert i at kompetansemålet omhandlende livreddende førstehjelp har blitt endret fra: «... utføre livreddende førstehjelp», til: «... gjennomføre livreddende førstehjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020).

**Forstå:** Begrepet forstå blir blant annet nevnt i kompetansemålet omhandlende livreddende førstehjelp etter 10 trinn: «Eleven skal kunne forstå ... livreddende førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Det blir videre nevnt i kompetansemålet omhandlende livberging etter 10 trinn: «Eleven skal kunne forstå ... livberging i, på og ved vatn ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020).» Utdanningsdirektoratet har også valgt å tydeliggjøre begrepet med å legge til en definisjon av begrepet: «Å forstå er å oppfatte meninga med noko, skjöne kva som blir kommunisert eller korleis noko heng saman (Utdanningsdirektoratet, 2021).» Ordbøkene til Gyldendal, OsloMet og Språkrådet (2021) sidestiller forstå med skjønne og oppfatte.

**Forklare:** Begrepet forklare er mest fremtredende i den forrige læreplanen hvor det blant annet ble benyttet i kompetansemålene om livberging og førstehjelp. Etter 10 trinn skulle eleven kunne forklare både livredning i vann og livreddende førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med andre ord har begrepet forklare blitt byttet ut med begrepet forstå som vist i redegjørelsen av begrepet forstå ovenfor. Utdanningsdirektoratet har ikke inkludert en definisjon av begrepet forklare. I et forsøk på å finne en definisjon av begrepet ble følgende definisjon av Aldring og Helse funnet: «Gjøre forståelig. Presisere og utdype med egne ord og sette det som spørres om i en sammenheng. Det kan være nyttig å vise til et eksempel (Aldring og Helse, 2021).» Ordbøkene til Gyldendal, OsloMet og Språkrådet (2021) definerer forklare som enten å gjøre rede for, gjøre klart for eller gjøre forståelig.

### 2.5.3 Innsats

**Innsats:** Innsats blir trukket frem som en viktig del av elevenes kompetanse og har i større grad blitt integrert i læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Verb som utforske, øve, trene, utvikle og gjennomføre bidrar til å fordre innsats i faget (Evensen, 2020). Aktiv deltagelse er altså sentralt i faget i tillegg til ferdigheter og kunnskaper innenfor ulike temaer som dans, friluftsliv og idrettsaktiviteter (Evensen, 2020). Innsats var ikke definert i kompetansemålene i LK06, men ble beskrevet som en faktor som skulle tillegges vekt i vurderingen (Evensen, 2020). I LK20 er innsats beskrevet på flere ulike steder i læreplanen som bidrar til å synliggjøre viktigheten av innsats for å lære og utvikle kompetanse i faget (Evensen, 2020). Innsats i kroppøving defineres slik av Utdanningsdirektoratet: «Innsats i kroppøving inneber at eleven prøver å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi



opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).»

**Deltakelse:** I den nye læreplanen i kroppsøving blir deltakelse trukket frem som et vesentlig trekk ved kompetansen i faget, og blir i tillegg inkludert i kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Deltakelse er vidare en forutsetning for å kunne oppnå kompetanse i innsats (Evensen, 2020). Utdanningsdirektoratet har imidlertid ikke lagt til en definisjon av begrepet. I forsøk på å finne relevant teori om begrepet deltakelse og hvordan det kan forstås presiserer Berg (2009) at det ikke eksisterer en entydig oppfattelse av blant fagfolk og forskere av begrepet. Forståelsen av begrepet vil avhenge av hvilken kontekst den sees i sammenheng med. Ordbøkene til Gyldendal og Språkrådet (2021) definerer deltakelse som å være med. Ordboken til OsloMet (2021) definerer deltakelse som å ta del i og medvirkning.

**Samspill:** Samspill med andre blir trukket frem som en vesentlig del av kompetansen i kroppsøvingfaget, og er i tillegg inkludert i kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter». Utdanningsdirektoratet har imidlertid ikke inkludert en konkret beskrivelse av begrepet. Ordbøkene til OsloMet og Språkrådet (2021) definerer samspill som å spille sammen eller å virke i et felleskap. Ordboken til Gyldendal (2021) sidestiller samspill med samarbeid.

**Samarbeid:** Begrepet samarbeid er et helt nytt begrep i den nye læreplanen i kroppsøving. Begrepet blir kun nevnt en gang i LK06 sin beskrivelse av innsats under Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). I LK20 blir begrepet samarbeid blant trukket frem under kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» som nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sine retningslinjer for utforming av læreplaner for fag i LK20 har kunnskapsdepartementet også valgt å tydeliggjøre verb formen av begrepet med følgende definisjon. «Å samarbeide innebærer å jobbe sammen med andre for å oppnå en felles forståelse eller et felles mål (Kunnskapsdepartementet, 2018).» Ordbøkene til Gyldendal, OsloMet og Språkrådet (2021) definerer alle samarbeid som å arbeide sammen.

**Samhandling:** Begrepet samhandling blir trukket frem under kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» som en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet,

2020). Utdanningsdirektoratet har imidlertid ikke inkludert en konkret beskrivelse av begrepet. I et forsøk på å finne en konkret definisjon av begrepet ble det oppdaget at Den store norske leksikon definerer det i retning av samspill. «Samhandling, interaksjon, er en betegnelse på samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere aktører som er i aktivitet med hverandre (Noack & Tjora, 2018).» I forsøket på å finne teori om begrepet samhandling ble det også avdekket at begrepet kobles nært opp mot begrepet samarbeid også. Professor Ottar Ness (2016) inviterer til en refleksjon over begrepene samhandling og samarbeid i sin artikkel «Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?» Til tross for at han innledningsvis betegner samhandling og samarbeid som begrep som ofte brukes om hverandre, og som betyr tilnærmet det samme, ønsker han likevel å gjøre et forsøk på å skille begrepene. Han trekker frem graden av forpliktelse og deltakelse mellom personene som samhandler eller samarbeider et mulig skille av begrepene. I samarbeid blir personene i større grad forpliktet og ansvarlig for å delta i sin del av samarbeidet for å oppnå et felles mål, mens samhandling handler mer om den relasjonelle deltakelsen for å oppnå et mål. Han presiserer avslutningsvis i artikkelen at et slikt skille er kun ment som en invitasjon til refleksjon over begrepene og ikke endelige beskrivelser (Ness, 2016). Gyldendals ordbok (2021) sidestiller samhandling med samarbeid, mens språkrådets ordbok sidestiller samhandling med samspill.

### **3. Metode**

I dette kapitlet redegjøres det for de overveielser og metodiske valg som er blitt gjort i forbindelse med denne oppgaven. Dette omfatter valgt forskningsmetode, utvalg, gjennomføring av datainnsamling, databehandling, etiske overveielser og hvordan kravet til validitet er forsøkt ivare tatt for å sikre oppgavens kvalitet.

#### **3.1 Kvalitativ tilnærming**

Hvordan man vil innhente kunnskap i forbindelse med et forskningsprosjekt avgjøres av hva man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom målet med denne studien var å belyse læreres tolkning av utvalgte begrep i den nye læreplanen i kroppsøvingfaget (KRO01-05), ble en hermeneutisk fenomenologisk kvalitativ tilnærming foretrukket (Thagaard, 2013; Lindseth & Nordberg, 2004). Det er en tilnærming som etterstreber forståelsen av menneskelig livserfaringer slik de involverte selv opplever det, gjennom å samle inn og analysere subjektive og narrative materialer (Ellingsen & Drageset, 2008). Valget av en slik tilnærming ga meg bedre forutsetninger og muligheter for å komme i direkte kontakt med informantene og deres opplevelser (Polit & Beck, 2018). Jeg fikk innhentet beskrivelser av subjektive erfaringer og opplevelser fra mennesker som er direkte involvert i det aktuelle fenomenet, og seinere muligheten til å tolke disse mot en kulturell og sosial sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode, som ga meg den nødvendige åpenheten og fleksibiliteten for å kunne besvare den utvalgte problemstillingen, var en bedre egnet tilnærming for denne studien enn kvantitativ metode, hvor prosessen i større grad foregår i en systematisk rekkefølge, fra definisjonen av et problem til en mer generell løsning (Laverly, 2003).

#### **3.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Et kvalitativt forskningsintervju, som går i dybden for å forstå verden fra informantenes side, ble tatt i bruk for å belyse målet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet er en velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013, s. 58). Formålet med et slikt kvalitativt intervju, var å skaffe seg innholdsrike data om hvordan informantene tolket utvalgte begrep i den nye læreplanen i kroppsøvingfaget. Kvalitative

forskningsintervjuer minner om en samtale i dagliglivet, som er lett og åpen, men involverer samtidig spesifikke samtaleferdigheter og spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

For å kunne belyse målet med studien på en best mulig autentisk måte, valgte jeg å foreta semistrukturerte forskningsintervjuer. Et semistrukturert forskningsintervju blir definert av Kvale og Brinkman (2015, s. 357) som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Ved gjennomføringen av de semistrukturerte forskningsintervjuene ble det lagt til rette for å tilegne seg en autentisk helhetsforståelse av informantenes tolkninger av utvalgte begrep i den nye læreplanen i kroppsovingsfaget. Blant annet ved at intervjuene med informantene ble naturlig ført og formet etter informantenes svar og beskrivelser, samtidig som jeg hadde muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål der hvor ting var enten uklart eller nytt for meg. Jeg kunne på denne måten ta en del i aktørenes virkelighet og livsverden, og i tillegg muligens bli introdusert for nye og uventede fenomener som kunne være relevante for studien (Thagaard, 2013).

### **3.2.2 Intervjuguide**

For å kunne gjøre analyseprosessen så god og strukturert som mulig, bør en som forsker gjøre en vurdering av hvordan man planlegger å analysere intervjuene før man gjennomfører dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne oppgavens intervjuguide ble utviklet for den hensikten.

Intervjuguiden ble strukturert tematisk og inneholdt spørsmål om utvalgte begrep i den nye læreplanen. Etter en grundig og nøye gjennomgang av den nye læreplanen i kroppsoving ble det selektivt valgt ut begrep som ble oppfattet som interessante å undersøke ytterligere. Det ble valgt ut begrep fra læreplanens kjerneelementer og kompetansemål. Begrepene intervjuguiden var konstruert for å undersøke kroppsovingslærernes tolkning av var: *Bevegelsesaktiviteter, idrettsaktiviteter, lek, øve, trene, utføre, gjennomføre, forstå, forklare, deltakelse, samspill, samarbeid, samhandling og innsats*. Nedenfor blir det redegjort kort for hvorfor hvert enkelt begrep ble valgt ut.

**Bevegelsesaktiviteter:** Begrepet bevegelsesaktiviteter ble valgt ut da begrepet har fått en betydelig større vektlegging i den nye læreplanen i motsetning til den forrige. I forrige læreplan var begrepet plassert innunder det daværende mer fremtredende begrepet idrettsaktiviteter, mens den nye læreplanen ser ut til å ha byttet vektleggingen av begrepene. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2012) beskrev hovedområdet idrettsaktivitet slik: «Hovedområdet idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter.» Utdanningsdirektoratet beskriver deres vektleggingsskifte av begrepene i LK20 slik: «Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter ... i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvordan kroppsøvingslærere tolker begrepet bevegelsesaktiviteter ble derfor betraktet som interessant å undersøke videre i denne oppgaven.

**Idrettsaktiviteter:** Begrepet idrettsaktiviteter ble valgt ut i lys av begrepets relasjon til begrepet bevegelsesaktiviteter som er gjort rede for. Hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller de to begrepene hos kroppsøvingslærere ble betraktet som interessant å undersøke videre i denne oppgaven.

**Lek:** Lek er et annet begrep Utdanningsdirektoratet hevder å ha vektlagt i større grad i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvordan kroppsøvingslærere tolker begrepet lek ble derfor betraktet som interessant for denne studien og begrepet ble derfor valgt ut i denne studien.

**Øve:** Øve er også et begrep som Utdanningsdirektoratet hevder at den nye læreplanen vektlegger i større grad, i tillegg til å bli trukket frem som en vesentlig del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvordan kroppsøvingslærere tolker begrepet øve ble derfor betraktet som interessant for denne studien og begrepet ble derfor valgt ut i denne studien.

**Trene:** Begrepet trene ble valgt ut i denne studien på bakgrunn av begrepets relasjon til begrepet øve. Blant annet har den nye læreplanen i kroppsøving resultert i at kompetansemålet omhandlende dans etter 10 trinn har blitt endret fra: «trene på og utøve

danser...» til: «øve på og gjennomføre danseaktivitetar...» (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av dette ble det betraktet som svært interessant å undersøke hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller de to begrepene blant kroppsøvingslærere.

**Utføre og gjennomføre:** Begrepene utføre og gjennomføre ble også valgt ut som to interessante begrep i denne studien på grunn av deres relasjon. Blant annet har den nye læreplanen i kroppsøving resultert i at kompetansemålet omhandlende livreddende førstehjelp har blitt endret fra: «... utføre livreddende førstehjelp», til: «... gjennomføre livreddende førstehjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller begrepene hos kroppsøvingslærere ble derfor betraktet som interessant å undersøke videre i denne oppgaven.

**Forstå:** Begrepet forstå er et helt nytt begrep å finne i kompetansemålene til kroppsøving, og ved den grundige og nøye gjennomgangen som ble gjort av den forrige og nye læreplanen kan det se ut som om at begrepet har erstattet begrepet forklare. Blant annet har den nye læreplanen i kroppsøving resultert i at kompetansemålene omhandlende livberging og livreddende førstehjelp har blitt endret fra henholdsvis: «forklare og utføre livredning i vann» og «forklare og utføre livreddende førstehjelp», til: «forstå og gjennomføre livberging ...» og «forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet ble derfor betraktet som interessant å undersøke videre og ble derfor valgt ut i denne oppgaven.

**Forklare:** Begrepet ble valgt ut på bakgrunn av begrepets relasjon til begrepet forstå. Hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller begrepene hos kroppsøvingslærere ble betraktet som interessant å undersøke i denne oppgaven.

**Deltakelse:** Begrepet deltakelse blir trukket frem som et vesentlig trekk ved kompetansen i faget i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det ble derfor ansett som interessant å undersøke begrepet videre og begrepet ble derfor valgt ut i denne oppgaven

**Samspill:** Begrepet samspill blir også trukket frem som et vesentlig trekk ved kompetansen i faget i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det ble derfor ansett som interessant å undersøke begrepet videre og begrepet ble derfor valgt ut i denne oppgaven.

**Samarbeid:** Samarbeid ble videre valgt ut på bakgrunn av begrepets relasjon til samspill, i tillegg til at begrepet samarbeid er et helt nytt begrep i læreplanen i kroppsøving. Begrepet blir nevnt i likhet med begrepet samspill innunder kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller begrepene hos kroppsøvingslærere ble betraktet som interessant å undersøke i denne oppgaven. Begrepet inngår i tillegg som en del av innsatsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

**Samhandling:** Begrepet samhandling ble videre utvalgt i denne oppgaven på bakgrunn av begrepets relasjon til begrepene samspill og samarbeid. I likhet med begrepene samspill og samarbeid blir begrepet nevnt innunder kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilke eventuelle definisjonsforskjeller som skiller begrepene hos kroppsøvingslærere ble betraktet som interessant å undersøke i denne oppgaven.

**Innsats:** Innsats blir trukket frem som en del av kompetansen i faget og begrepet ble derfor valgt ut til å undersøke ytterligere i denne oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 3.2.3 Pilotintervju

For å kvalitetssikre og eventuelt forbedre intervjuguiden ble det gjennomført to pilotintervjuer på to medstudenter. Intervjuene ble etter samtykke fra informantene tatt opp ved bruk av båndopptaker og gjennomgått i etterkant med intensjon om å foreta forbedrede endringer og justeringer ved intervjuguiden. Det resulterte i at rekkefølgen og utformingen av enkelte spørsmål ble endret på. Enkelte spørsmål ble eksempelvis endret til å være mer åpne slik at det ville bli lettere for informantene å svare, og rekkefølgen ble endret slik at samtalen ikke hoppet fram og tilbake mellom ulike emner, men ble mer strukturert og oversiktlig. En slik utprøving av intervjuguiden i praksis oppfattet jeg som styrkende for de seinere intervjuene.

### 3.3 Utvalg

Utvalget er essensielt for å innsamle gode og relevante data som kan besvare oppgavens formål (Thagaard, 2013). Før jeg kunne rekruttere informanter til oppgaven stod jeg derfor ovenfor mange overveielser og beslutninger.

### **3.3.1 Strategisk utvalg og inklusjonskriterier**

For å innhente relevant og god informasjon om oppgavens tema, ønsket jeg å benytte meg av et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk utvalg er en målrettet utvelgelse av informanter man betrakter vil kunne gi gode data til oppgavens formål (Thagaard, 2013). I forkant av rekrutteringsprosessen var det derfor viktig å fastsette kriterier oppgavens fremtidige informanter måtte oppfylle. Ettersom at studiens hensikt var å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker utvalgte begrep i LK20 var det viktig å finne et utvalg med en bred nok variasjonsbredde som kunne representere kroppsøvingslærere på en best mulig måte. Det ble derfor satt kriterier som et alder- og ansiennitetsspenn på minimum 15 år og et studiepoengspenn i kroppsøvingsfaget på minimum 60 poeng. Videre var det ønskelig med en jevn fordeling av mannlige og kvinnelige lærere, for å kunne belyse oppgavens tema fra ulike synsvinkler og innhente perspektiver fra begge kjønn. Ettersom at det var kun 8. og 9. trinn på ungdomskolen som hadde tatt i bruk den nye læreplanen, var det kun ønskelig med informanter på de trinnene. For å kunne hente inn tilstrekkelig med data for å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål og dermed nå et metningspunkt ble det bestemt at utvalget måtte bestå av minst seks informanter (Pilot & Beck, 2018).

### **3.3.2 Rekrutteringsprosessen**

Jeg nådde ut til et utvalg av syv mulige informanter på mail. I mailen gjorde jeg rede for studiens formål og hensikt, og hva en eventuell deltakelse ville innebære for informantene. Jeg la i tillegg informasjonsskrivet til i mailen som vedlegg. Samtlige informanter samtykket og var villig til å delta i denne studien.

Alle inklusjonskriterier som ble satt i forkant av rekrutteringsprosessen ble tilfredsstilt. Utvalget endte opp med å bestå av fire mannlige informanter og tre kvinnelige informanter, med et aldersspenn på 18 år (27 – 45 år), ansiennitetsspenn på 19 år (1 - 20 år) og et studiepoengspenn i kroppsøving på 300 poeng (0-300 studiepoeng).

### **3.4 Gjennomføring av intervju**

Det er viktig for kvaliteten på de innsamlede data at rammene for innhenting er nøye tenkt igjennom (Thagaard, 2013). For å innhente så oppriktig og ærlig data som mulig ble det først og fremst valgt å trekke informantene ut av en sosial sammenheng ved å gjennomføre individuelle intervjuer. Videre ble det sett på som essensielt at intervjuene ble gjennomført i



en behagelig atmosfære, slik at informantene følte seg trygge og komfortable. Det var opprinnelig tenkt å gjennomføre intervjuene på informantenes skole og i et rom som de på forhånd valgte ut. Som følge av de generelle covid-19 anbefalinger som var gjeldende på den tiden intervjuene skulle gjennomføres ble det imidlertid bestemt å gjøre intervjuene digitalt. For å gjøre informantene trygge og komfortable med den løsningen fikk de velge foretrukket digitale tjeneste vi skulle benytte for å kunne gjennomføre intervjuene. Google Meet, Teams og Zoom var de utvalgte digitale tjenestene som ble foretrukket av informantene. Videre ble det i tillegg ansett som viktig at intervjuene innledet med en introduksjonsdel og noen oppvarmings spørsmål (se vedlegg 1 for intervjuguide) slik at de videre samtaler kunne bære et preg av å være avslappende og uformelle. Bruk av båndopptaker under intervjuene tillot meg til å løsrive meg fra å notere informantenes svar og engasjere meg mer i selve samtalen.

Intervjusituasjoner kan være kompliserte å gjennomføre, og jeg opplevde en stor variasjon på svarlengden og viljen til å ta ordet hos informantene. Noen informanter virket å dele åpent om sine erfaringer, mens andre prøvde å gi korte og konkrete svar til spørsmålene som ble stilt. Stemningen varierte i de ulike intervjuene. I noen intervjuer opplevdes stemningen som naturlig og uanstrengt, i andre intervjuer opplevdes stemningen som noe anspent. Der hvor stemningen opplevdes noe anspent sørget jeg for å presisere at det ikke fantes noe riktige eller gale svar, og det var kun deres reelle erfaringer som var interesse. I tillegg prøvde jeg å være aktivt engasjert og lyttende under hele intervjuet for å skape en behagelig og fortrolig intervjuatmosfære. Generelt fikk jeg inntrykk av at noen informanter delte åpent og naturlig om sine tolkninger og erfaringer, mens andre informanter følte litt at de ble noe testet på hvor godt de kjenner til læreplanens begrep.

### **3.5 Analyseprosess**

Nærhet og fleksibilitet til de innsamlede data blir ansett som viktig med et hermeneutisk fenomenologisk design (Thagaard, 2013). Det eksisterer ingen universelle regler for behandling av kvalitativ data, men forskerens kreativitet og induktive ferdigheter er av stor betydning i en slik prosess (Polit & Beck, 2018). Forskeren skal ved å systematisk gjennomgå det helhetlige datamaterialet, søke etter innhold med temaer som besvarer oppgavens forskningsspørsmål, og deretter trekke ut og plassere temaene sammen til en helhet (Ellingsen & Drageset, 2008). Denne prosessen er tidkrevende, men avgjørende for at oppgavens forskningsspørsmål skal bli besvart på en oversiktlig og ryddig måte.

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse som består av følgende analyseprosedyrer Braun & Clarke (2006, 2020): Transkribere intervjuene, utarbeide koder for funn i datamaterialet på en systematisk måte, danne temaer med passende koder innunder, kontrollere og kvalitetssikre temaene, definere temaene og rapportering av de funnene som kommer frem i intervjuene.

### **3.5.1 Transkripsjon**

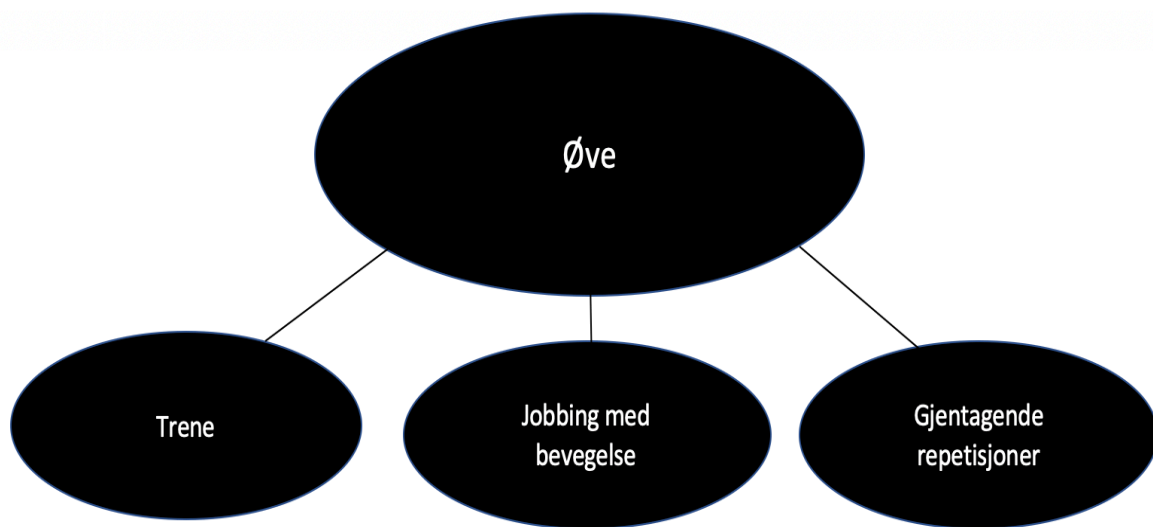
Transkripsjonen av intervjuene ble gjennomført kun noen timer i ettertid av undertegnede selv. Lydfilene var av god kvalitet, så det var gjennomførbart å transkribere ordrett. Av hensyn til informantens rett til anonymitet ble imidlertid dialekter utelatt og gjort om til norsk bokmål. Videre ble alle stedsnavn og personnavn som ble nevnt under intervjuet erstattet med pseudonym under transkriberingen. Oppgavens informanter ble i tillegg kodet med tilfeldige bokstaver (A-F). Tegnsetting som punktum og komma ble plassert der undertegnede opplevde det naturlig. Den avsluttende transkriberingsdataen resulterte i 40 sider og 12 356 ord. All databehandling har blitt gjennomført på en passordbeskyttet datamaskin. Det er viktig å påpeke at det finnes ingen objektiv og sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form. En transkriberingsprosess vil imidlertid gjøre samtaleene tilgjengelig for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.5.2 Koding og utvikling av temaer**

Etter transkriberingen er det viktig å lese i gjennom transkripsjonene for å få dannet et bilde og en oversikt over hvilke fenomener som teksten kan avdekke. Braun & Clarke (2006, 2020) trekker frem at det kan være hensiktsmessig å markere interessante utsagn underveis, i tillegg til å notere umiddelbare refleksjoner og tanker.

For å strukturere og analysere den transkriberte dataen er det blitt benyttet koding og tematisering i denne oppgavens analyseprosess. I kvalitativ analyse er det vanlig å bruke koding, som innebærer å dele opp teksten og tildele kodeord til de forskjellige delene (Thagaard, 2013). Jeg startet med å markere utsagn som omhandlet de utvalgte begrepene fra den nye læreplanen i kroppøving med fargekoder. Intervjuguiden tok, som tidligere nevnt, utgangspunkt i disse begrepene og gjorde derfor kodearbeidet enklere å gjennomføre. Det ble seinere forsøkt å plasser informantens utsagn i et eller flere temaer. Tematisering går utpå å gruppere sett av data gjennom å identifisere ulike mønstre som går igjen (Braun & Clarke,

2006, 2020). Gjennom å tematisere den transkriberte teksten kan data struktureres til noen få figurer eller tabeller (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble raskt innsett at hvert utvalgte begrep i den nye læreplanen utgjorde sitt eget tema med sub-temaer. Videre i analysen ble det undersøkt mulige tolkninger av de utvalgte begrepene i den nye læreplanen. Det ble utarbeidet figurer som inneholdt mulige tolkninger av hver av de åtte utvalgte begrepene i den nye læreplanen. Figur 1 viser eksempelvis mulige sub-temaer av temaet «øve».



**Figur 1.** Viser temaet «øve» med sub-temaene «trene», «jobbing med bevegelse» og «gjentakende repetisjoner».

### 3.6 Etiske overveielser

Et forskningsarbeid er gjennomsyret av etiske dilemmaer og det er en spenning mellom ønsket om å framstille realistiske resultater og det å ta etisk hensyn (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35). Sentrale områder som fortrolighet, informert samtykke, konsekvenser og forskerens rolle blir ofte reflektert rundt i en forskningsstudie (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 3.6.1 Fortrolighet

Fortrolighet omfatter konfidensiell behandling av intervjumaterialet, for å beskytte informantene mot at privat data som kan identifisere dem ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015). For å imøtekomme dette etiske kravet, ble først og fremst informantene informert skriftlig og muntlig om anonymisering, om forskerens taushetsplikt og at kun forsker og veiledere har tilgang på oppgavens data. Videre ble alt av transkribering

gjennomført på en passordbeskyttet datamaskin, og ble lagret på undertegnede eksterne harddisk for masteroppgaven uten internettilkobling. Et ytterligere tiltak for å bevare informantenes anonymitet, ble å erstatte mulig identifiserbar informasjon som navn på informanter og skoler med pseudonymer. Videre i oppgaven blir det benyttet generelle ord som informant A og informant B.

### **3.6.2 Informert samtykke**

Informert samtykke skal bevare informantenes frivillige deltakelse og sørge for at de vet hva de er med på. Jeg har nøye og grundig informert oppgavens informanter om hovedtrekk og formål med oppgaven, både flere uker før intervjuene og på nytt rett før intervjuene. Flere uker før intervjuene ble det sendt mail til hver informant som forklarte hvordan oppgaven gikk utpå å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker utvalgte begrep i den nye læreplanen i kroppsøving. Rett før intervjuene ble informantene informert muntlig. Jeg informerte i tillegg om deres rett til å kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn eller å oppleve noen negative konsekvenser ved det, både skriftlig i mail og muntlig rett før intervjuene. Videre ble hver informant gjort kjent med bruk av lydbåndopptaker, den trygge oppbevaringen og den seinere tilintetgjøringen av den ved prosjektlutt. Alle deltakere ble betraktet som positivt innstilte til å delta i oppgavens undersøkelse.

### **3.6.3 Konsekvenser**

Forskeren har et ansvar med å vurdere ulike konsekvenser ens studie kan ha både for den enkelte deltaker og for den større gruppen den representerer (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen og Johannessen (2012) viser særlig til forskerens vurderingsevne av den innsamlede dataens grad av sårbarhet og følsomhet overfor informantene, som informantene kan ha det vanskelig for å bearbeide og komme seg ut av igjen. Da denne studiens innsamlede data er å betrakte som lite sensitiv, anser jeg en slik uheldig konsekvens som lite sannsynlig.

### **3.6.4 Forskerens rolle**

I et forskningsprosjekt er refleksjonene over forskerens egen rolle svært viktig (Postholm & Jacobsen, 2018). Rollen innefatter å vise respekt og åpenhet overfor intervjupersonenes tilhørende miljø, og respektere den enkeltes grense for hva man vil fortelle i en intervjusituasjon (Ellingsen & Drageset, 2008). Forskeren må behandle det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant ved et kvalitativt forskningsintervju med respekt og

toleranse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). For å kunne oppnå at informantene snakket åpent om opplevelsene sine, var det nødvendig for meg som intervjuer å skape en trygg atmosfære under intervjuet ved å skape tillit og lytte åpent. I et forskningsarbeid er det i tillegg viktig å danne seg refleksjoner rundt forskerens egen bakgrunn, erfaringer og forforståelse omhandlende forskningsemnet (Laverty, 2003). Man bør videre bruke refleksjonene på en etisk forsvarlig måte for å ivareta validiteten til oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). Min egen forforståelse til denne oppgavens forskningstema består først og fremst av tiden som kroppsøvingselev på grunnskole og videregående skole. Under den tiden fikk jeg mine første erfaringer med kroppsøvingsfaget. I senere tid består min forforståelse av tiden som kroppsøvingsstudent hvor jeg har vært ute i syv praksisperioder på forskjellige skoler i Agder. Der har jeg dannet nye erfaringer av kroppsøvingsundervisningen. Min bakgrunn og erfaringer som både elev og student i kroppsøving, utgjør sammen med den tillærte teorien i forbindelse med denne oppgaven, min forforståelse.

### **3.7 Validitet**

Begrepsbruken for å vurdere kvalitet i kvalitative studier er omdiskutert, og det eksisterer derfor ikke et fellesvokabular for kvalitetskriterier av den kvalitative forskningen (Polit & Beck, 2018, s. 295). Det er samtidig umulig fra et filosofisk perspektiv å utarbeide en enkel, generaliserbar og ytre sannhet som alle er enige om, da alle har sitt personlige perspektiv som påvirkes av miljø, kultur, erfaringer og andre kontekstuelle påvirkninger (Lincoln & Guba, 1985). For å likevel kunne danne seg refleksjoner rundt validiteten til et kvalitativt forskningsprosjekt blir Lincoln og Gubas (1985) valideringsmodell ofte henvist til. Modellen stiller krav til forskningens pålitelighet, kredibilitet og overførbarhet.

#### **3.7.1 Pålitelighet**

Forskningsprosessens pålitelighet omhandler hvor stabilt det innsamlede datamaterialet er til ulike tidspunkter og med ulike forhold (Graneheim & Lundman, 2004). Thomas & Magilvy (2011) beskriver pålitelighet som oppfylt når prosessen er beskrevet slik at en annen forsker kan følge beslutningene som forskeren har gjort underveis. For å bevare og styrke forskningsoppgavens pålitelighet er det derfor viktig at forskeren til enhver tid viser åpenhet og redegjør for alle deler av forskningsprosessen (Ellingsen & Drageset, 2008). Med en slik intensjon, er det blitt forsøkt på å redegjøre så godt som mulig for de metodiske beslutninger som studien bygger på. I dette kapitlet har målet med studien, valg av metode, design,

utvalg, datainnsamling, databehandling og etiske overveielser blitt beskrevet. Det har blitt valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å belyse hvordan lærere tolker begrep i den nye læreplanen i kroppsøving, og det har blitt argumentert for hvorfor en slik beslutning ble betraktet som mest hensiktsmessig.

### **3.7.2 Kredibilitet**

Kredibilitet til studien refererer til graden av sannhetsverdien av den innsamlede dataen og analyseprosessen av den (Graneheim & Lundman, 2004). Lincoln og Guba (1985) beskriver kredibilitet som den graden forskeren har klart å presentere informantenes oppfatning av virkeligheten på en riktig måte. Et utfordrende element i kvalitativ forskning er at man nærmer seg fenomenet med sin opplevelse og forforståelse, noe som kan påvirke hvordan en opplevelse blir beskrevet og hvordan innsamlet data blir analysert og brukt (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne oppnå god kredibilitet i et forskningsprosjekt trekker derfor Laverty (2003) frem viktigheten ved å danne seg refleksjoner rundt forskerens egen bakgrunn, erfaringer og forforståelse omhandlende emnet. Kun ved at du som forsker blir klar over din egen forkunnskap, fortolkninger og eventuelle fordommer kan det bli lagt til side under forskningsarbeidet, slik at oppgavens resultater kan bli så autentiske og reelle som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg vil påstå at jeg klarte det, finnes det flere hermeneutikere som mener at det ikke er mulig og at det er en utopi. Da fortolkninger og forkunnskap er en del av deg, er det umulig å legge dem til side (Bengtsson, 1999.) Dessuten hevdes det at det eksisterer en uunngåelig og nødvendig forforståelse for i det hele tatt kunne undersøke et fenomen (Kvale, 1983).

Valget av å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju ga meg direkte kontakt med kilden, og jeg fikk tilgang til informantenes livsverden gjennom egen forforståelse og bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg anser en høy intern kredibilitet med en slik metode, betrakter jeg det som hensiktsmessig og samtidig ta til høyde for at informantenes svar under intervjuet kan ha blitt påvirket av deres interesse, tålmodighet og humør på den gitte intervjudagen. I den anledning er det særlig verdt å trekke frem at intervjuene ble gjennomført digitalt, og kan derfor ha påvirket informantene til en viss grad. Til tross for at jeg syntes intervjuene ble gjennomført på en god måte, ville nok personlige ansikt til ansikt intervjuer ha bidratt til en bedre og naturlig flyt i samtalen.

Forskningsarbeidets informanter ble i noen ukers forkant av intervjuene utlevert informasjon om målet med studien, og et enkelt informasjonsskriv som hva deltakelsen innebar. Valget om å gjennomføre et pilotintervju på to medstudenter i forkant av de virkelige intervjuene, betrakter jeg som en styrke for studiens kredibilitet, da det hjalp meg å utvikle min kompetanse som en intervjuer i form av øvelse og tilbakemeldinger fra mine medstudenter. Jeg var i tillegg nøye med å transkribere intervjuene kort tid etter de ble gjennomført, som jeg vil påstå er med på å øke studiens kredibilitet.

Størrelsen på utvalget har det også blitt dannet refleksjoner rundt. Dette forskningsarbeidets utvalg består av tre mannlige og fire kvinnelige lærere ved seks forskjellige skoler. Å inkludere forskjellige skoler og begge kjønn ansees som å være styrkende for denne oppgavens kredibilitet.

I refleksjonen rundt forskningsarbeidets kredibilitet ser jeg på det som hensiktsmessig å belyse den manglende forskningen på det utvalgte emnet til dette forskningsarbeidet. Da det fornyete kroppsøvingsfaget tredde i kraft skoleåret 2020-2021, eksisterer det naturligvis foreløpig lite tidligere forskning på emnet, men jeg vil anta at emnet blir et populært utforskningsemne i fremtiden. Dersom ulike forskere skulle avdekke liknende funn innenfor kvalitativ forskning, vil det også kunne styrke dette forskningsarbeidets kredibilitet. På den andre siden eksisterer det en god del forskningslitteratur på tidligere læreplanreformer, som kan virke støttende til denne studien.

### **3.7.3 Overførbarhet**

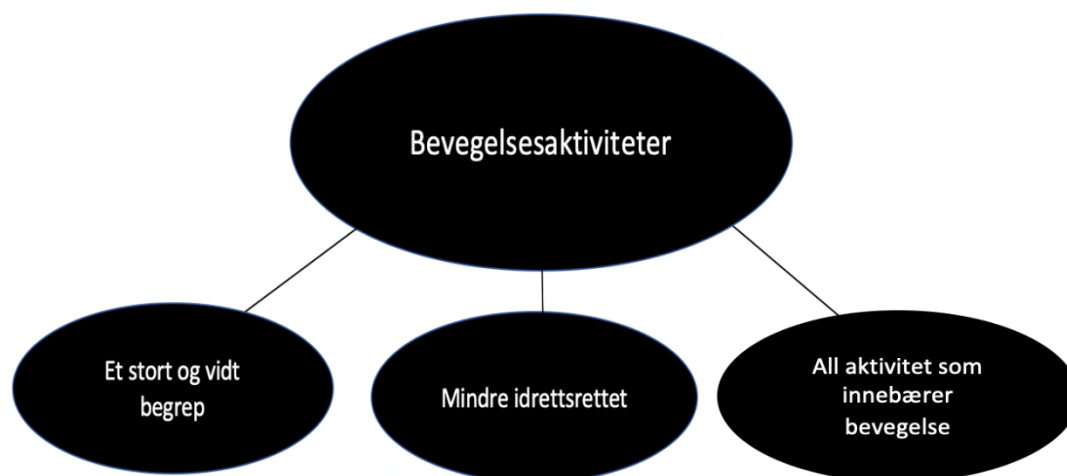
Overførbarhet handler om hvilken grad forskningsarbeidets kvalitative funn kan overføres til andre omstendigheter, og kan betraktes som et aspekt som går inn under troverdigheten (Lincoln & Guba, 1985). Thomas & Magilvy (2011) trekker frem detaljert redegjøring for innsamlet data og databehandling, samtidig den sammenhengen eller settingen data er innhentet i, som viktig for studiens grad av overførbarhet (Thomas & Magilvy, 2011). Lincoln & Guba spesifiserer imidlertid at det er leseren som avgjør overførbarheten av forskningsarbeidets resultater, ikke forskeren selv. I dette forskningsarbeidet har jeg, til mine beste evner, gjort så nøye som mulig rede for hvordan jeg har innhentet informasjon ved å intervju syv lærere om deres tolkning av begrep i den nye læreplanen i kroppsøving, og med det lagt godt til rette for at den enkelte leser av dette forskningsarbeidet kan avgjøre studiens overførbarhet.

## 4. Resultater

Resultatene fremlegges på bakgrunn av en tematisk analyse av syv intervjuer med kroppsøvlingslærere på ungdomskolen. Analysearbeidet resulterte i 12 identifiserte temaer som omhandler kroppsøvlingslæreres begrepstolkning av den nye læreplanen. Denne delen av oppgaven vil presentere de ulike temaene og hvilke undertema (sub-tema) som trer frem under hvert tema. Sitater fra informantene er valgt ut for å illustrere og underbygge sub-temaene.

### 4.1 Bevegelsesaktiviteter

Hvert tema med sub-tema i figur 2 representerer de ulike tolkningene av begrepet bevegelsesaktiviteter. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 2.** Viser tema «Bevegelsesaktiviteter» med sub-temaene «Et stort og vidt begrep», «Mindre idrettsrettet» og «All aktivitet som innebærer bevegelse».

#### Et stort og vidt begrep

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker begrepet bevegelsesaktiviteter som et stort og vidt begrep som kan romme mye. Informant 1 uttrykte seg slik når han/hun skulle definere bevegelsesaktiviteter:



***Informant:** Ja, jeg legger veldig mange ting i bevegelsesaktiviteter. Det er et sekkebegrep for meg ... Det rommer forferdelig mye og er et veldig vagt begrep.*

Informant 7 uttrykte seg slik på den samme oppfordringen:

***Informant:** Jeg tenker jo at det er et ganske vidt begrep. Det er jo ... ja alt mulig.*

### **All aktivitet som innebærer bevegelse**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker begrepet bevegelsesaktivitet som all aktivitet som krever bevegelse. Informant 6 uttrykte seg slik på oppfordringen om å definere bevegelsesaktiviteter:

***Informant:** Jeg vil egentlig bare si at det er all aktivitet som innebærer bevegelse. For min del, det kan være alt fra bare å jogge, gå fort, til kompliserte øvelser og det kan være idretter. Ja, egentlig alt som krever bevegelse.*

Informant 4 støttet godt opp under den tolkningen i sin definisjon av bevegelsesaktiviteter.

***Informant:** Bevegelsesaktiviteter er all aktivitet hvor elevene er i bevegelse.*

### **Mindre idrettsrettet**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker begrepet bevegelsesaktiviteter som mindre idrettsrettet. Informant 3 uttrykte seg slik på oppfordringen om å definere bevegelsesaktiviteter:

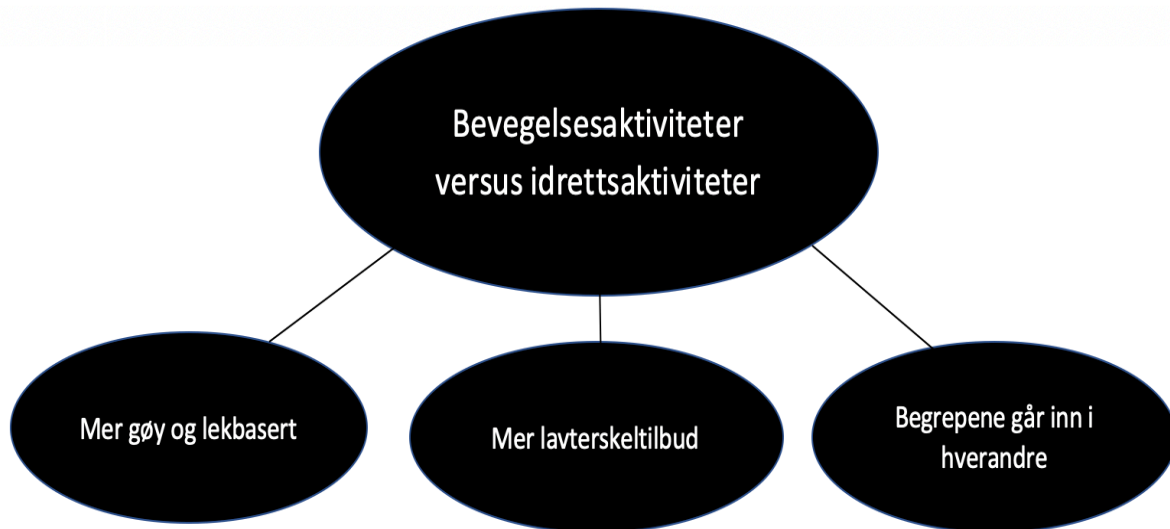
***Informant:** Så bevegelsesaktiviteter kan jo være alt, tenker jeg. Men man tenker kanskje at man går litt vekk fra det idrettstrettede eller de typiske idrettene. Det er vel det jeg tenker rundt det.*

Informant 1 ser ut til å dele samme oppfatning i sin beskrivelse av bevegelsesaktiviteter.

***Informant:** Jeg tolker bevegelsesaktiviteter i mindre i retning av idrett enn andre ting.*

## 4.2 Bevegelsesaktiviteter versus idrettsaktiviteter

Hvert tema med sub-tema i figur 3 representerer de ulike tolkningene av begrepet bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 3.** Viser tema «Bevegelsesaktiviteter versus idrettsaktiviteter» med sub-temaene «Mer gøy og lekbasert», «Mer lavterskeltilbud» og «Begrepene går inn i hverandre».

### Mer gøy og lekbasert

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen av begrepene tolker bevegelsesaktiviteter som mer gøy og lekbasert enn idrettsaktiviteter. Informant 5 uttrykte seg slik på spørsmålet om han/hun opplevde noen forskjeller mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter:

***Informant:** Ja, jeg tenker kanskje at med bevegelsesaktiviteter kan man ha det mer gøy og litt mer lek. Retter jeg det mot da.*

Informant 2 beskriver forskjellen mellom begrepene slik:

***Informant:** Altså definisjonen min er mer sånn at idrettsaktiviteter går mer ut på organisert idrett mens bevegelsesaktiviteter er litt mer lek basert. Slik at man kan utfordre seg litt mer på den generelle lek siden, sånn at flere, som ikke driver med organisert idrett, kan også føle tilhørighet.*

### Mer lavterskel tilbud

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen av begrepene tolker bevegelsesaktiviteter som noe med et mer lavterskel preg over det. Informant 1 uttrykte seg slik på spørsmålet om han opplevde noen forskjeller mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter:

***Informant:** Det står jo også at en skal kunne planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter med skade og sykdom. Det er noe som gjør at det blir et mer lavterskel tilbud over det som jeg tolker det. Det kan være å gå en tur, det kan være enkle turnøvelser, friluftsliv for eksempel.*

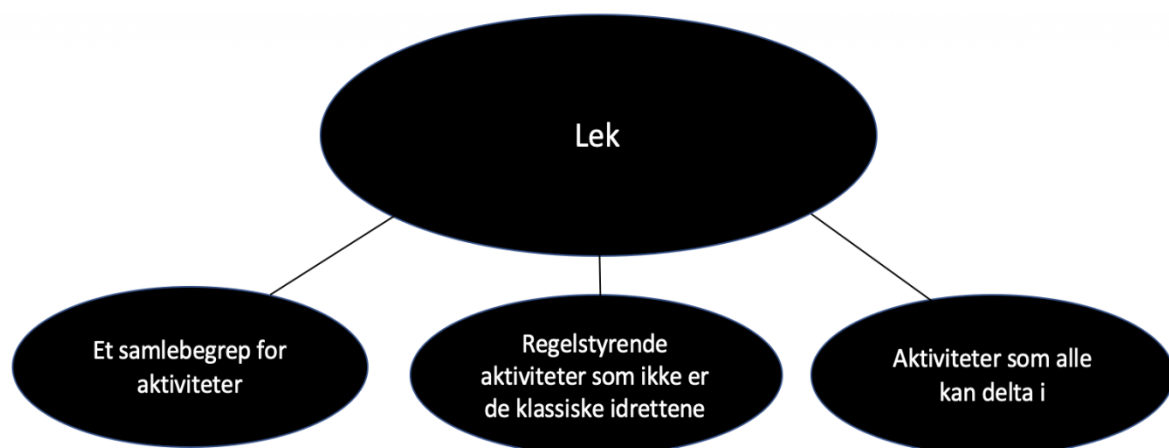
### **Går litt inn i hverandre**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter som litt det samme. Informant 3 uttrykte seg slik på spørsmålet om han opplevde noen forskjeller mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter:

***Informant:** Jeg syntes de kan gå litt inn i hverandre, mener jeg da. At de begge er egentlig bare eksempler på at det ikke må være det ene eller det andre. At det er all mulig aktivitet, kanskje.*

## **4.3 Lek**

Hvert tema med sub-tema i figur 4 representerer de ulike tolkningene av begrepet lek. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 4.** Viser tema «Lek» med sub-temaene «Et samlebegrep for aktiviteter», «Regelstyrende aktiviteter som ikke er de klassiske idrettene» og «Aktiviteter som alle kan delta i».

### **Et samlebegrep for aktiviteter**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker lek som et samlebegrep for alle aktiviteter. Informant 4 uttrykte seg slik i henhold til fenomenet:

*Informant: Ja, lek er jo, det kan være all verdens det. Uansett åssen aktivitet det er i kroppsøvinga så kan man definere det som lek. Fotball kan være en lek. Tikken variant kan bli sett på som lek. Nå som jeg har gått fra 10 til 8, er det plutselig blitt gøy med fisken i det røde havet igjen.*

### **Regelstyrende aktiviteter som ikke er klassiske idretter**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker lek som et samlebegrep for bevegelser etter regler som ikke er klassiske idretter. Informant 5 uttrykte seg slik:

*Informant: Lek er jo bevegelse etter regler som ikke er de klassiske idrettene som fotball, håndball, badminton, sånne ballspill eller det som går på kondisjon.*

### **Aktiviteter som alle kan delta i**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker lek som noe alle kan delta i. Informant 6 uttrykte seg slik:

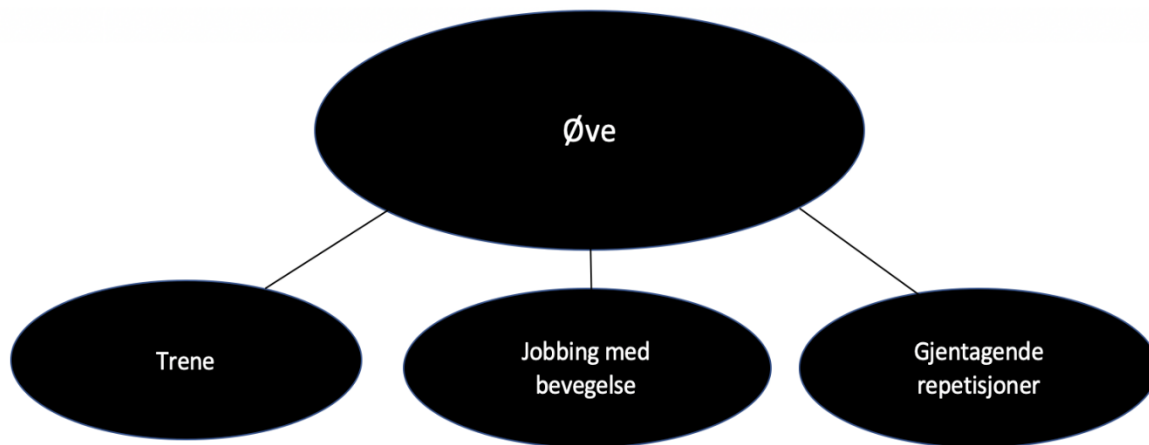
*Informant: Lek er jo aktiviteter som alle kan delta i. Hvor deltakelse og glede står veldig høyt i fokus. Kort sagt.*

Informant 2 ser ut til å dele same oppfatning i sin beskrivelse av lek.

*Informant: Lek er noe alle kan bidra på og føle at de får til, uten at man har holdt på med fotball de siste 10 årene. Altså, ja, flere elever møtes på samme plan, tenker jeg.*

## **4.4 Øve**

Hvert tema med sub-tema i figur 5 representerer de ulike tolkningene av begrepet øve. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 5.** Viser tema «Øve» med sub-temaene «Trene», «Jobbing med bevegelse» og «Gjentagende repetisjoner».

### **Trene**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker øve som trene. Informant 4 uttrykte seg slik:

***Informant:** Å øve er å trene på en ferdighet. Du kan øve på en konkret ferdighet, som å kaste en ball, eller så kan du øve på ferdigheter ved å ta vare på hverandre, inkludere, fair play, og de tingene. Og å øve er å trene på en ferdighet, men det kan være en fysisk ferdighet og en sosial ferdighet.*

### **Jobbe med en bevegelse**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker å øve som å jobbe med en bevegelse. Informant 6 uttrykte seg slik:

***Informant:** Å øve, i det så ligger at du jobber med en bevegelse flere ganger og litt over tid for å mestre bevegelsen bedre.*

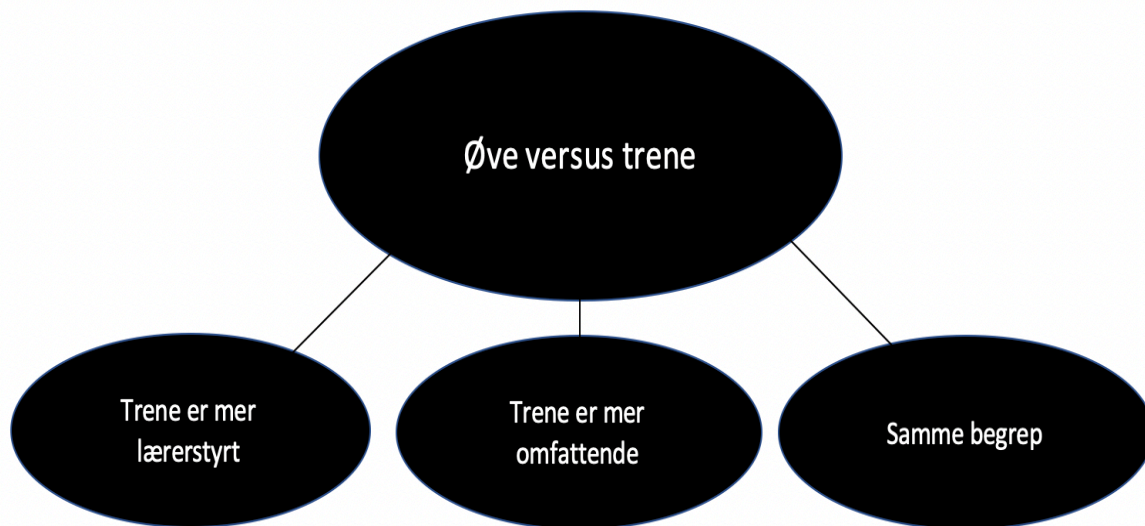
### **Gjentagende repetisjoner**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker å øve som gjentagende repetisjoner. Informant 1 uttrykte seg slik:

***Informant:** Øve er gjentagende repetisjoner for å nå et mål må være å øve. Vanskelig å tolke det som noe annet.*

#### 4.5 Øve versus trene

Hvert tema med sub-tema i figur 6 representerer de ulike definisjonsforskjellene mellom begrepene øve og trene. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 6.** Viser tema «Øve versus trene» med sub-temaene «Trene er mer lærerstyrt», «Trene er mer omfattende» og «Samme begrep».

##### **Trene er mer lærerstyrt**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker øve som i større grad lærerstyrt enn trene. Informant 1 utrykte seg slik:

***Informant:** Jeg føler trening kanskje er litt mer lærer styrt, mens øve er noe man gjør mer i gruppe eller på individ nivå, kanskje uten at læreren står og gjør det samme først.*

##### **Trene er mer omfattende**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker å trene som mer omfattende enn å øve. Informant 1 utrykte seg slik når han skulle definere forskjellen på å trene og å øve på dans:

***Informant:** I trene så legger jeg til litt mer enn bare å øve på en bestemt koreografi. I trening så ville man også tatt med basistrening for å utvikle de ferdighetene som er nødvendig for å kunne greie den koreografien. Så hvis jeg ber deg om å øve på en koreografi skal du kun øve på den, men hvis jeg ber deg om å trene på en koreografi må du også trene på basisferdighetene som kreves i den bestemte koreografien.*

### Det er samme begrep

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tyder ingen forskjell mellom begrepene øve og trene. Informant 2 uttrykte seg slik på spørsmålet om han/hun tydet en forskjell mellom begrepene:

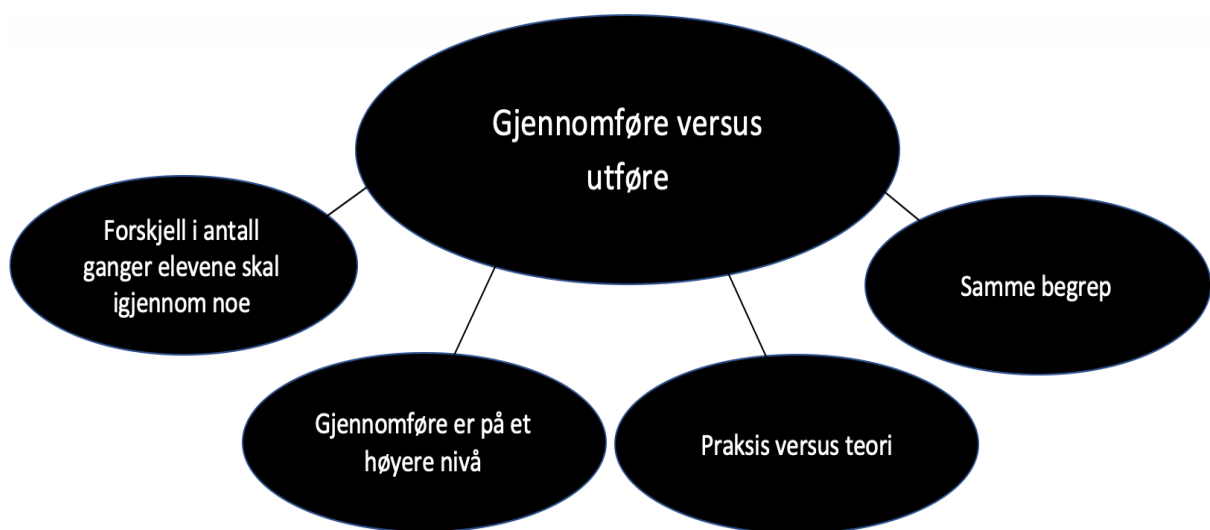
*Informant: Ja, vanskelig spørsmål. Nei, i utgangpunktet går trene og øve litt inn i det samme.*

Informant 3 uttrykte seg slik:

*Informant: Øve og trene ... Jeg ser jo litt det som samme begrep vil jeg jo si.*

### 4.6 Gjennomføre versus utføre

Hvert tema med sub-tema i figur 7 representerer de ulike definisjonsforskjellene mellom begrepene gjennomføre og utføre. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i



**Figur 7.** Viser tema «Gjennomføre versus utføre» med sub-temaene «Forskjell i antall ganger eleven skal igjennom noe», «Gjennomføre er på et høyere nivå», «Praksis versus teori» og «Samme begrep».

#### Forskjell i antall ganger elevene skal igjennom noe

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tyder en definisjonsforskjell på begrepene gjennomføre og utføre der gjennomføre innebærer kun å ha vært igjennom noe en gang, mens utføre krever å være igjennom noe flere ganger. For eksempel i et kroppsøvingsperspektiv med livberging i fokus, vil det å gjennomføre livberging kreve at elevene kun er igjennom det

en gang, mens det å utføre livberging vil kreve at elevene er igjennom det flere ganger. Informant 5 uttrykte seg slik på spørsmålet om han/hun tydet noen forskjell mellom å gjennomføre og utføre livberging i kroppsøvningsundervisningen:

***Informant:** Jeg tenker jo at med å gjennomføre så skal de gjennom det, en gang. At de har vært igjennom det. Å utføre tenker jeg kanskje at det er flere ganger det er snakk om. Det vi, på vår skole, ser på i forhold til å gjennomføre livberging, må vi få det til på et eller annet tidspunkt fra 8 til 10 klasse. Og da har vi satt av livberging utendørs, på en leirskole på et av mine trinn.*

### **Gjennomføre er på et høyere nivå**

Kroppsøvningslærere med denne oppfatningen tolker å gjennomføre noe som krever større kompetanse enn å utføre. I et kroppsøvningsperspektiv med et fokus på livberging vil det å gjennomføre livberging kreve større kompetanse hos elevene i motsetning til å utføre livberging. Å utføre kan tolkes litt i retning av å prøve, mens å gjennomføre vil innebære å være på et høyere nivå. Informant 6 uttrykte seg slik på spørsmålet om han/hun tydet noen forskjell mellom å gjennomføre og utføre livberging i kroppsøvningsundervisningen:

***Informant:** Det er et interessant spørsmål, for det har vi sittet og diskutert her på huset. Om det er noen forskjell på de to verbene. Og vi lander litt på at utføre er litt mer i kategorien «å prøve», mens å gjennomføre er på et annet nivå. Så det krever en større kompetanse hos elevene, å gjennomføre kontra å utføre.*

### **Praksis versus teori**

Kroppsøvningslærere med denne oppfatningen tolker begrepet gjennomføre som mer praksisbasert og begrepet utføre som mer teoribasert. Informant 2 uttrykte seg slik på spørsmålet om hun tydet noen forskjell mellom å gjennomføre og utføre livberging i kroppsøvningsundervisningen:

***Informant:** Den største forskjellen er at utføre er mer teori, og gjennomføre er mer praksis. Altså det er praktisk å gjennomføre det, altså nå er det poengtert at elevene skal i bassenget å gjennomføre livberging.*

### **Samme begrep**

Kroppsøvningslærere med denne oppfatningen tyder ingen forskjell mellom begrepene gjennomføre og utføre. Informant 3 uttrykte seg slik på spørsmålet om hun tydet noen forskjell mellom å gjennomføre og utføre:



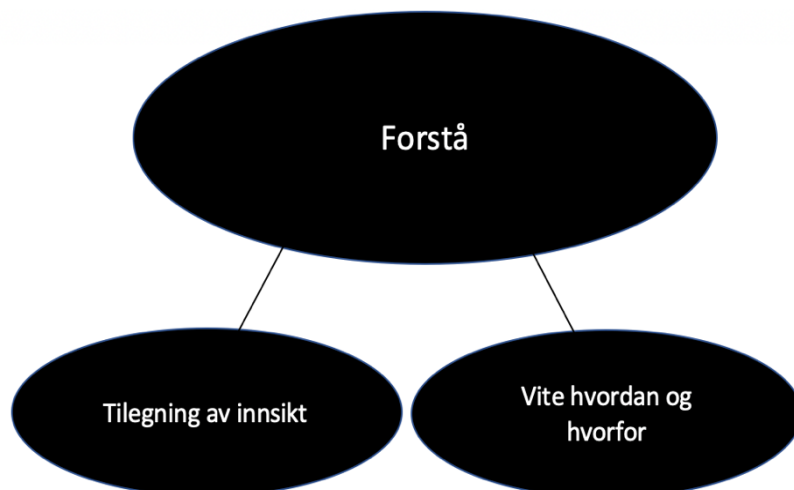
*Informant:* Jeg vil egentlig ikke si at det er noen forskjell, tenker jeg da.

Informant 1 utrykte seg slik:

*Informant:* Der må jeg nesten si pass, for jeg har ikke lagt merke til de ordene der før, og når jeg tenker meg om så klarer jeg heller ikke få et klart bilde av hva som er forskjellen mellom å utføre og gjennomføre.

#### 4.7 Forstå

Hvert tema med sub-tema i figur 8 representerer de ulike tolkningene av begrepet forstå blant kroppsøvlingslærere. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 8.** Viser tema «Forstå» med sub-temaene «Tilegning av innsikt» og «Vite hvordan og hvorfor».

##### **Tilegning av innsikt**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker forstå som å tilegne seg innsikt.

Informant 7 utrykte seg slik:

*Informant:* Å forstå er at man får innsikt, og at man kanskje kan forklare et emne.

##### **Vite hvordan og hvorfor**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker forstå som å vite hvordan og hvorfor man utfører en bestemt aktivitet. Informant 7 utrykte seg slik;

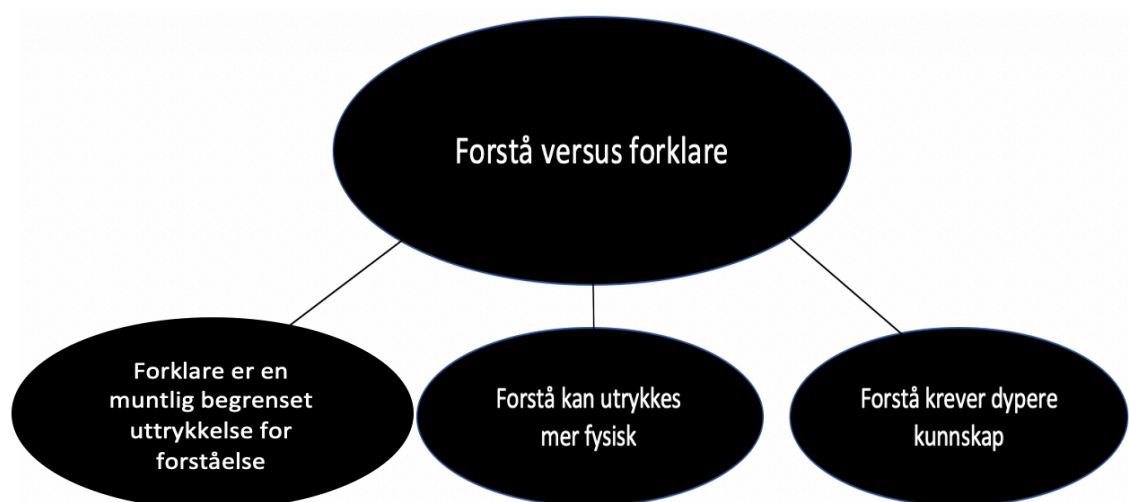
*Informant: Å forstå er å vite hvorfor og hvordan man skal utføre det. Og hva formålet er.*

Informant 4 uttrykte seg slik:

*Informant: Med å forstå tenker jeg de må forstå det de gjør og hvorfor de gjør det*

#### 4.8 Forstå versus forklare

Hvert tema med sub-tema i figur 9 representerer de ulike definisjonsforskjellene mellom begrepene forstå og forklare. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 9.** Viser tema «Forstå versus forklare» med sub-temaene «Forklare er en mulig muntlig begrenset uttrykkelse for forståelse», «Forstå kan uttrykkes mer fysisk» og «Forstå krever dypere kunnskap».

#### **Forklare er en mulig muntlig begrenset uttrykkelse for forståelse**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker forklare som en mulig uttrykkelse for forståelse. Denne uttrykkelsen for forståelse er begrenset til å kun være muntlig, og det er ingen garanti for at forklare innebærer å forstå. Informant 1 uttrykte seg slik:

*Informant: Ja, i å forstå så betyr det jo at man ikke muntlig må gi uttrykk for at man har forstått, mens å forklare er å gi muntlig uttrykk for at man har forstått.*

Informant 4 utrykte seg slik når han/hun skulle beskrive hva forskjellen mellom å forklare livredning og forstå livredning innebar i kroppsøvingsundervisningen:

***Informant:** Det er ganske stor forskjell tenker jeg. For nå må vi faktisk sørge for at elevene har forstått hva livredning får ut på. Det er ikke nok at de forklarer det, og gjengir vår forklaring, men de må selv skjønne hva det går ut på, og hvorfor de må lære det.*

Informant 5 poengterte videre at å forklare ikke nødvendigvis er en uttrykkelse for forståelse ved at han/hun utrykte seg slik:

***Informant:** Du kan samtidig fint forklare ting uten å forstå. Forklare krever jo bare å gjengi det du har hørt.*

### **Forstå kan uttrykkes mer fysisk**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker å forstå som noe som kan uttrykkes mer fysisk enn å forklare. Informant 3 utrykte seg slik:

***Informant:** De kan vise det mer fysisk at de forstår det, enn å bare forklare det.*

### **Å forstå krever dypere kunnskap**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker å forstå som noe som krever dypere kunnskap enn å forstå. Informant 6 utrykte seg slik:

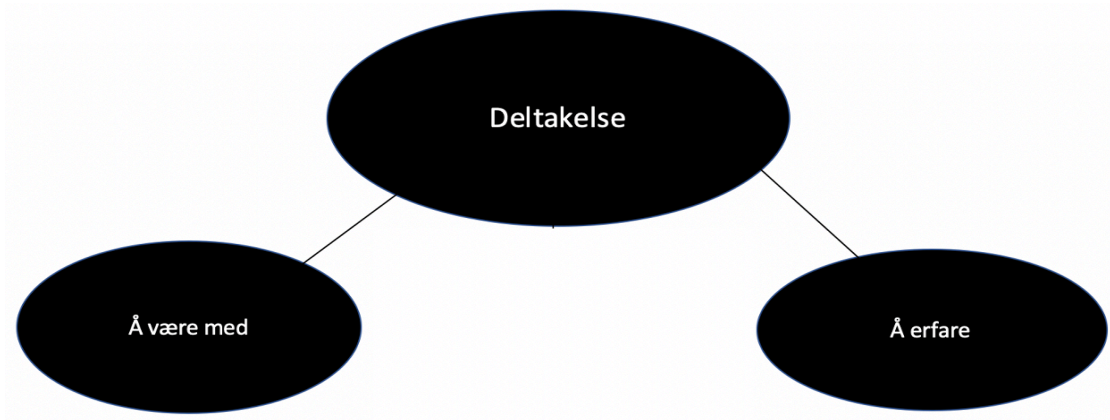
***Informant:** Å forstå, da går vi et hakk opp på i forhold til taksonomien. Fra å kunne gjengi eller å kunne forklare. Ta livredding som et eksempel: Du kan forklare meg at jeg skal ta 30:2 i kompresjoner og innblåsing, men å forstå må du også forklare hvorfor du skal gjøre det.*

Informant 7 utrykte seg slik:

***Informant:** At å forstå så vet du litt mer om bakgrunnen for det.*

## **4.9 Deltakelse**

Hvert tema med sub-tema i figur 10 representerer de ulike tolkningene av begrepet deltakelse. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 10.** Viser tema «Deltakelse» med sub-temaene «Å være med» og «Å erfare».

### **Å være med**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker deltakelse som å være med. Informant 1 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet deltakelse:

***Informant:** Ja, deltakelse er å være med på en aktivitet både i form av fysisk å være i leken eller aktiviteten men også å faktisk å gjøre noe.*

Informant 4 uttrykte seg slik:

***Informant:** Deltakelse er at du er med i de aktivitetene som vi legger opp til.*

### **Å kjenne på det**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker deltakelse som «å kjenne på det». Informant 2 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet deltakelse:

***Informant:** Elevene skal kjenne på det.*

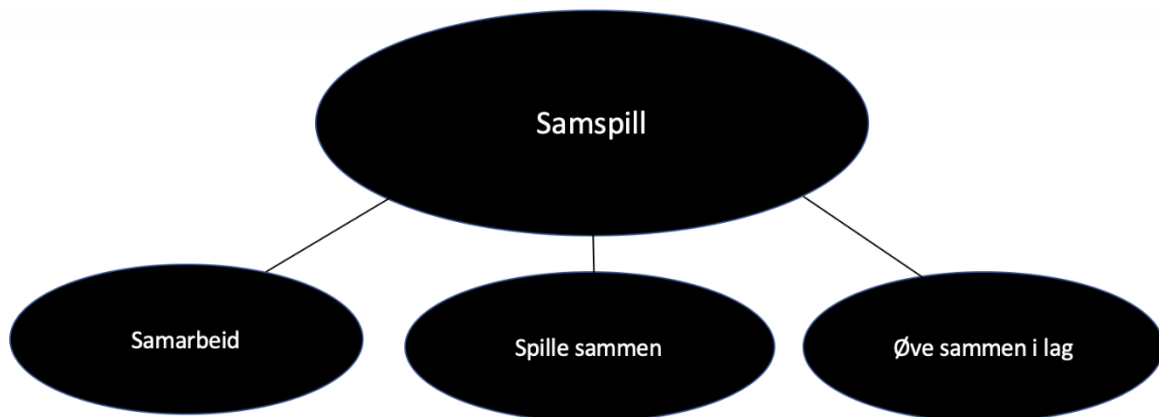
### **Å erfare**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker deltakelse som å erfare. Informant 2 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet deltakelse:

***Informant:** Elevene skal erfare.*

#### 4.10 Samspill

Hvert tema med sub-tema i figur 11 representerer de ulike tolkningene av begrepet samspill. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 11.** Viser tema «Samspill» med sub-temaene «Samarbeid», «Spille sammen» og «Øve sammen i lag».

##### **Samarbeid**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker samspill som samarbeid. Informant 1 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet samspill:

**Informant:** *Samspill betyr jo at man samarbeider om å få til det man holder på med.*

Informant 7 ser ut til å støtte opp under informant 1 sin tolkning av begrepet samspill med sin beskrivelse av begrepet:

**Informant:** *Samarbeid rett og slett. At de kan samarbeide innenfor ulike lagidretter for eksempel.*

##### **Spille sammen**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker samspill som å spille sammen. Informant 3 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet samspill:

*Informant: I samspill legger jeg i at vi spiller sammen med andre, og det er noe som vi gjør i lag eller gruppe.*

### **Øve sammen i lag**

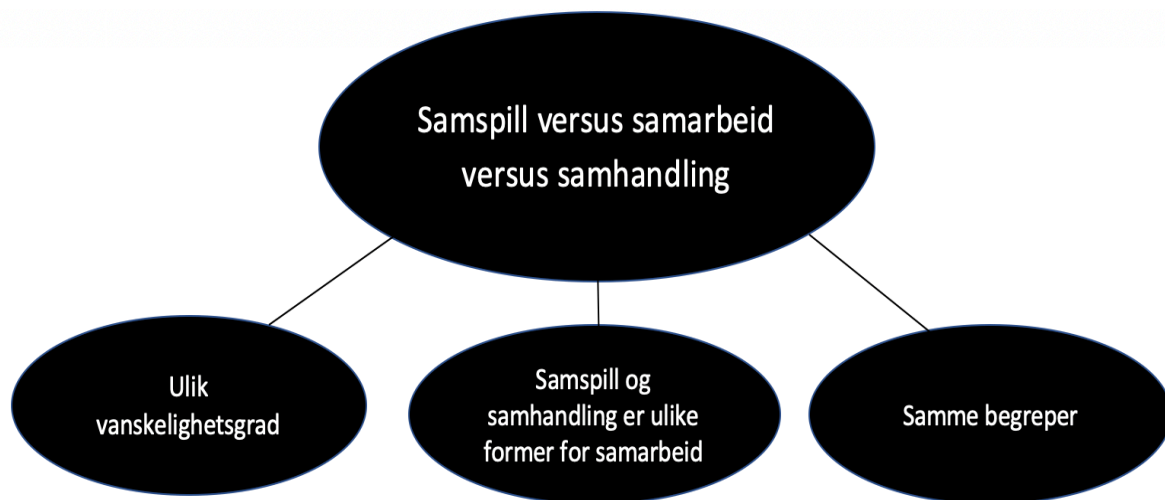
Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker samspill som å øve sammen i lag.

Informant 3 uttrykte seg slik i sin definisjon av begrepet samspill:

*Informant: Ja, samspill går litt inn i at de får øvd seg sammen i lagene over tid, tenker jeg.*

### **4.11 Samspill versus samarbeid versus samhandling**

Hvert tema med sub-tema i figur 12 representerer de ulike definisjonsforskjellene mellom begrepene samspill, samarbeid og samhandling. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 12.** Viser tema «Samspill versus samarbeid versus samhandling» med sub-temaene «Ulik vanskelighetsgrad», «Samspill og samhandling er ulike former for samarbeid» og «Samme begreper».

### **Ulik vanskelighetsgrad**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tyder en ulik vanskelighetsgrad mellom begrepene samspill, samarbeid og samhandling hvor samhandling rager høyest etterfulgt av samhandling og samspill. Informant 6 uttrykket seg slik når han/hun beskrev forskjellene mellom begrepene:

**Informant:** Ja, jeg tenker nok at samarbeid ligger på et høyere, kall det vanskelighetsgrad, taksonomi, kall det hva du vil, men det ligger på et høyere nivå. Fordi du kan sette opp 2 lag og på det ene laget kan spillerne samspille om å vinne den kampen eller om å score flest mulig mål, men det er på et veldig lavt nivå. Det er bare en aktivitet hvor man blir en aktivitetsleder. Men hvis man kan legge opp til at de to må kunne samarbeide for å løse den oppgaven som er gitt, så er det en høyere vanskelighetsgrad. Samarbeid kan man også gå inn å veilede på kontra samspill som på en måte er... ja at vi spiller på samme lag betyr ikke at vi samarbeider veldig godt, vi utfører bare samme handling.

**Intervjuer:** Hvor ville du ha plasser begrepet samhandling på denne vanskelighetsgradgrafen?

**Informant:** Jeg tenker at jeg legger samhandling nærmere samspill enn samarbeid.

### **Samspill og samhandling er ulike former for samarbeid**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tolker samspill og samhandling som ulike former for samarbeid. Informant 1 uttrykket seg slik når han/hun beskrev forskjellene mellom begrepene:

**Informant:** Samhandling er jo det mest avanserte ordet her. Samhandling betyr at jo at ting er koordinert til å være... ja, det må nesten være øvet på for å få til samhandling. Samspill ligger litt imellom, men samspill forutsetter at det er under en aktivitet. Samarbeid er noe annet, fordi det kan være i en planleggingsfase eller en teoretisk oppgave i faget. Det er en definisjonsforskjell på det, selv om alt egentlig betyr en form for samarbeid.

### **Samme begreper**

Kroppsøvlingslærere med denne oppfatningen tyder ingen forskjell mellom begrepene samspill, samarbeid og samhandling. Informant 5 uttrykte seg slik på spørsmålet om han/hun tydet noen forskjell mellom begrepene:

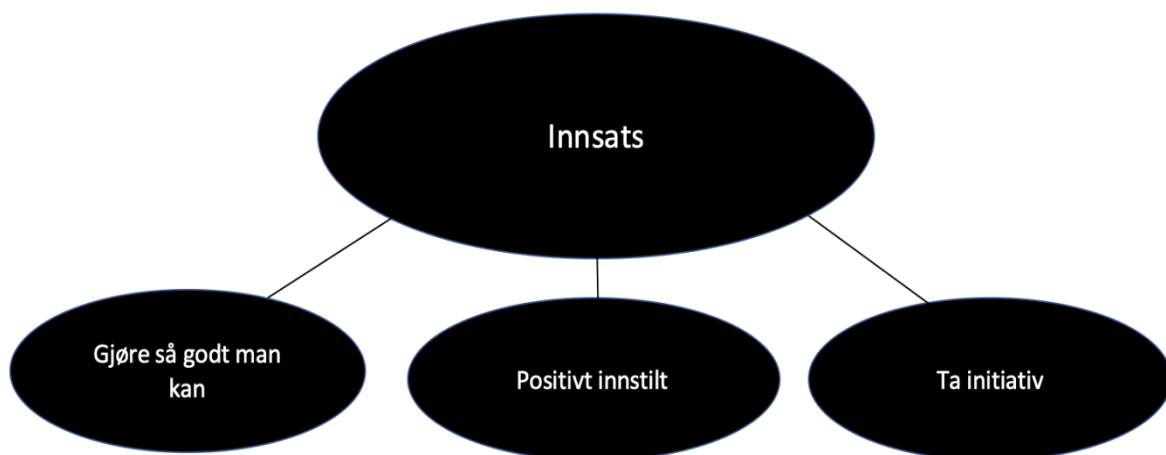
**Informant:** Det syntes jeg blir samme begrep, i hvert fall har jeg tolket det slik. Samme begrep.

Informant 7 uttrykte seg slik:

**Informant:** Samarbeid... Nei, jeg klarer ikke å se så mye forskjell på det.

## **4.12 Innsats**

Hvert tema med sub-tema i figur 13 representerer de ulike tolkningene av begrepet innsats. De ulike tolkningene kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.



**Figur 13.** Viser tema «Innsats» med sub-temaene «Gjøre så godt man kan», «Positivt innstilt» og «Ta initiativ».

### **Gjøre så godt man kan**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker innsats som å gjøre så godt man kan til enhver tid. Informant 2 uttrykte seg slik på spørsmålet om å definere innsats:

**Informant:** *Innsats er at du gjør så godt du kan til enhver tid med deg selv og med andre.*

Informant 4 uttrykte seg slik:

**Informant:** *Med innsats tenker jeg at man kal gjøre så godt man kan, uansett hvilken aktivitet vi har, er det viktig at du gjør så godt du kan. Og gjør du det så tenker jeg at du har god innsats.*

### **Positivt innstilt**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker innsats som å være positivt innstilt. Informant 5 uttrykte seg slik på spørsmålet om å definere innsats:

**Informant:** *Hvis de er positivt innstilt så har de god innsats.*

### **Ta initiativ**

Kroppsøvingslærere med denne oppfatningen tolker innsats som å være initiativtagende. Informant 3 uttrykte seg slik på spørsmålet om å definere innsats:



**Informant:** ... *de må ta initiativet med å komme i gang med aktiviteter, rydde, rydde til. Ta initiativ.*

## **5. Diskusjon**

I dette kapittelet vil studiens resultater bli diskutert opp mot studiens utvalgte teori for å få en dypere forståelse av hvordan kroppsøvingslærere erfarer og tolker begrep i LK20.

Avslutningsvis vil kapittelet inneholde en metodisk diskusjon hvor styrker og svakheter med studien vil bli behandlet.

### **5.1 Diskusjon av funn**

Målet med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvingslærere erfarer og tolker begrep i LK20. Analysearbeidet av studiens data resulterte i 12 identifiserte temaer som omhandler kroppsøvingslæreres begrepsstolkning av LK20. Temaene som ble identifisert og kategorisert i analysearbeidet var: Bevegelsesaktiviteter, bevegelsesaktiviteter versus idrettsaktiviteter, lek, øve, øve versus trene, gjennomføre versus utføre, forstå, forstå versus forklare, deltakelse, samspill, samspill versus samarbeid versus samhandling og innsats. I denne delen av oppgaven vil temaene og dens tilhørende undertemaer bli diskutert opp mot studiens utvalgte teori.

#### **5.1.1 Forståelse av begrep som legger føringer for innhold i undervisningen**

##### **Bevegelsesaktiviteter**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjon av begrepet bevegelsesaktiviteter. Det blir imidlertid avdekket ulike deskriptive definisjoner av begrepet. Blant annet blir begrepets innhold oppfattet som stort og vid. Kroppsøvingslærere med en slik oppfatning mener begrepet er et slags sekkebegrep som rommer mye og kan til og med være litt vagt. En slik oppfatning kan tolkes i tråd med Utdanningsdirektoratets bruk av begrepet, hvor begrepet ofte blir presentert som et samlebegrep (Utdanningsdirektoratet, 2020). En annen oppfatning av begrepet som studiens resultater avdekker betegner også begrepet som et samlebegrep, men utdyper videre hvilket omfang som går innunder begrepet. En slik oppfatning forstår begrepets omfang som all aktivitet som innebærer bevegelse. Den tredje oppfatningen av begrepet innsnevrer begrepets omfang ytterligere, hvor idrettsaktiviteter får en mindre plass innunder begrepet. Kroppsøvingslærere med en slik oppfatning tolker, i likhet med de andre, bevegelsesaktiviteter som et stort begrep som rommer mye, men med en mindre vektlegging av idrettsaktiviteter enn andre aktiviteter. Til tross for at en av intensjonene til LK20 er en dreining imot et mindre idrettsrettet fag, kan en slik oppfatningen av begrepet, i kun begrepets

egen kontekst, avvike noe fra Utdanningsdirektoratets forståelse og intensjoner.

Utdanningsdirektoratet presiserer at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir videre aldri opplyst om hvilken rang ulike aktiviteter skal ha i forhold til hverandre.

### **Bevegelsesaktiviteter versus idrettsaktiviteter**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjonsskilte mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter. Det blir imidlertid avdekket ulike deskriptive definisjonsskille av begrepene innhold. Noen kroppsøvingslærere ser ut til å mene at bevegelsesaktiviteter er mer gøy og lekbasert enn idrettsaktiviteter. En slik oppfatning av begrepene innhold kan tolkes i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjoner ved utformingen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Særlig har det vært en intensjon om å gjøre faget mer lekbasert, og da kan man tenke at læreplanens vektleggingsskifte fra idrettsaktiviteter til bevegelsesaktiviteter skal bidra til det. Videre avdekker studiens funn et definisjonsskilte mellom begrepene hvor bevegelsesaktiviteter blir tolket som et mer lavterskeltilbud enn idrettsaktiviteter. En slik tolkning av begrepene innhold kan også tolkes i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjoner ved utformingen av LK20. I Utdanningsdirektoratets (2019) artikkel «Hva er nytt i faget» blir deltakelse trukket frem som sentralt i faget, og et vesentlig trekk ved kompetansen i faget. Det kan derfor tenkes å vektlegge et mer lavterskeltilbud i form av bevegelsesaktiviteter bygger godt opp under deltakelse i faget. Informanten med denne oppfatningen henviser også til et kompetansemål etter 10 trinn som presiserer at eleven skal kunne planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader og sykdom (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Ettersom at det skal være mulig å gjennomføre noen bevegelsesaktiviteter ved skader og sykdom, bidrar det til å gjøre bevegelsesaktiviteter til et litt mer lavterskel tilbud. Studiens funn avdekker også kroppsøvingslærere med ingen tydelig og klar oppfatningsforskjell mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter. Det blir uttrykket at begrepene går litt inn i hverandre, og at det i bunn og grunn er snakk om all mulig aktivitet. En slik oppfatning kan vekke litt oppsikt og bekymring tatt i betraktning Utdanningsdirektoratets (2019) tydelige differensiering og presisering av læreplanens vektleggingsskifte fra idrettsaktiviteter til bevegelsesaktiviteter.

Læreplanen legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter og vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter i større grad enn tidligere. «Det er en dreining i faget til et mindre

idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).» Det kan tydes at kroppsøvlingslærernes fagspråk og begrepsforståelse ikke er tilstrekkelig god nok til å kunne tydelig identifisere læreplanens intensjoner (Sæle og Hallås, 2020). Læreplanteori og tidligere forskning viser videre at læreplanens tredje nivå, den oppfattede læreplanen, vil ha en stor påvirkning på læreplanens fjerde nivå, den operasjonaliserte planen (Goodlad, 1979; Imsen, 2016). En ikke-entydig, eller i det hele tatt tydelig oppfatningsforskjell, mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter kan resultere i undervisning som både differensierer med lærere seg imellom og med en av de største endringsintensjonene til Utdanningsdirektoratet. Det kan derfor videre undres over hvorfor ikke Utdanningsdirektoratet har valgt å definere begrepene tydeligere og hva som skiller dem. Nå er hverken idrettsaktiviteter eller bevegelsesaktiviteter nye begrep i faget, og faller derfor ikke innunder begrep som Kunnskapsdepartementets (2018, s. 11) retningslinjer for godt språk oppfordres til å forklare ytterligere. På den andre siden, når konsekvensene av en misforståelse, eller ikke forståelse i det hele tatt, kan være så store, bør det bli reflektert over om det ikke skulle bli lagt til en klar og tydelig beskrivelse av begrepene allikevel.

## **Lek**

Denne studiens funn avdekker en delvis felles forståelse av begrepet lek, men med forskjellige innsnevringar av begrepets omfang. Det tydes at kroppsøvlingslærere er alle enige om at lek er aktiviteter. Noen kroppsøvlingslærere mener at alle aktiviteter er en del av begrepets omfang. Fotball, tikken og fisken i det røde hav blir trukket frem som eksempler på lek. Kroppsøvlingslærere med en slik oppfatning kan med andre ord se ut til å betrakte begrepet lek som et synonym på begrepet bevegelsesaktiviteter. Ifølge Utdanningsdirektoratets beskrivelser er lek noe som går innunder bevegelsesaktiviteter. En oppfatning som definerer en klassisk idrettsaktivitet som fotball som lek kan fremstå som forvirrende når det blir presisert at LK20 har både en dreining til et mindre idrettsrettet fag og en større veglegging av lek og bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noen kroppsøvlingslærere innsnevrer på den andre siden begrepets omfang med en bestemmelse om at aktivitetene må være regelstyrende og ikke de klassiske idrettene. Denne tolkningen av begrepet er interessant og ut ifra den lille teorien om begrepet finner ikke undertegnede noe som direkte taler imot denne innsnevringen av begrepets innhold. På den andre finner ikke undertegnede noe teori som samsvarer med denne oppfattelsen. Det kan videre argumenteres for at denne tolkningen av begrepet er noe vagt og diffust. En slik definisjon av begrepet

burde i så fall eksplisitt gjøre rede for de klassiske idrettene som faller utenfor denne definisjonen. En annen innsnevring av lek begrepets omfang ser ut til å gjelde muligheten til deltakelse. Kroppsøvingslærere med denne tolkningen av begrepet definerer lek som aktiviteter hvor alle kan delta. En slik forståelse kan tolkes i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjoner om en større vektlegging av lek og deltakelse i faget. At den ene fører til det andre ville i beste fall ha vært ideelt. En slik forståelse kan i tillegg se ut til å ha store likhetstrekk med forståelsen av bevegelsesaktiviteter som et lavterskel-tilbud. Aktiviteter hvor alle kan delta og aktiviteter med en lav terskel for deltakelse kan argumenteres for å bety noenlunde det samme. Hva som eksplisitt skiller definisjonene og dermed begrepene fra hverandre, hadde vært interessant å få et dypere innblikk i.

Den Store Norske Leksikon (2020) definerer lek som aktiviteter. Begrepets innhold blir imidlertid presisert til å inneholde både fysiske og psykiske aktiviteter, samtidig med en innsnevring til å kun gjelde aktiviteter som ikke synes å ha noe eksplisitt mål utover seg selv (Alver & Skre, 2020). Videre er det verdt å belyse at ingen av informantene beskriver lek som en arbeidsform, men kun som innhold i form av aktiviteter. Dette til tross for Utdanningsdirektoratet spesifiserer at lek er sentralt i faget, ikke bare som innhold men også som arbeidsform (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan tyde på at kroppsøvingslærere ikke har et tilstrekkelig godt nok fagspråk og begrepsforståelse til å kunne avdekke alle læreplanens ideer og intensjoner (Sæle og Hallås, 2020). Avslutningsvis ser studiens funn ut til å være i tråd med tidligere forskning hvor begrepet lek har vist seg å være vanskelig å forklare for kroppsøvingslærere, hvor det spesielt er vanskelig å tydeliggjøre hvor skillet går mellom lek og ikke-lek (Smedberg, 2018). Studiens funn kan videre vise, i tråd med tidligere forskning, at lærere mangler et teoretisk rammeverk å støtte seg til i deres forsøk på å definere lek (Smedberg, 2018).

### **5.1.2 Forståelse av verb i kompetansemål**

#### **Øve og trene**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjon av øve blant kroppsøvingslærere. Studiens funn kan også konkludere med at noen kroppsøvingslærere ser ut til ha en tolkning av begrepet øve som avviker, enten helt eller delvis, fra Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet. Det blir avdekket ulike deskriptive definisjoner av begrepets innhold blant kroppsøvingslærere. I tråd med ordbøkene til både Språkrådet og Gyldendal (2021) sidestiller noen kroppsøvingslærere øve med trene. Til tross for at en slik sidestilling av begrepene kan

virke naturlig og logisk ved første øyekast, er det problematisk når begrepene blir nevnt hver for seg i læreplanen. Med andre ord vil det være rimelig å anta at Utdanningsdirektoratet tyder en forskjell mellom begrepene. Når øving videre blir trukket frem som sentralt i fagets innhold og arbeidsform og en vesentlig trekk ved kompetansen i faget, er det problematisk hvis leseren av læreplanen sidestiller øve med trene. Det kan ha vært en av grunnene til at Utdanningsdirektoratet har valgt å definere både øve og trene ytterligere. Videre beskriver kroppsøvingslærere med denne oppfattelsen av begrepet øve som å trene på ferdigheter. De belyser at det gjelder både fysiske og sosiale ferdigheter, og peker til eksempler som å kaste en ball og inkludere hverandre. En slik definisjon av begrepets innhold strider ytterligere imot Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepene øve og trene. Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2020) definisjon av øve og trene kan begge begrepene forstås som at eleven yter en innsats over en viss tid (ved trening må i tillegg innsatsen ytes etter en plan), men for å oppnå ulike ting. Trening brukes til å oppnå forbedring eller opprettholdelse av fysisk form eller ferdigheter, mens øving brukes til å oppnå et mål. En slik tolkning og skilning av de to begrepene betegner imidlertid, forstått ut ifra læreplanens kompetansemål etter 10 trinn, danseaktiviteter som et mål og ikke som fysisk form eller ferdighet. I kompetansemålene etter VG1 er imidlertid dans noe som skal trenes på, og blir da en ferdighet eller fysisk form som skal opprettholdes eller forbedres (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hva som gjør at dans skal gå fra noe som skal øves på i ungdomsskoletrinnene, til noe som skal trenes på i videregående skole hadde vært interessant å tilegne seg en forståelse for. Det er i tillegg verdt å belyse at LK06 beskrev dans som noe som, i motsetning til nå, skulle trenes på (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det kan reflekteres over om Utdanningsdirektoratet har gjort det unødvendig komplisert for seg selv og læreplanens mottakere med stadige bytter av begrepene øve og trene. Disse refleksjonene kan være i tråd med tidligere forskning som har avdekket tidligere læreplaner med skjulte underlagte verdikonflikter og som styrer i forskjellige retninger (Engelsen, 2008; Lundgren, 1979). Det hadde vært interessant å få et dypere innblikk i Utdanningsdirektoratets bakgrunn av bruk av verbene. Andre kroppsøvingslærere tolker øve som å jobbe med en bevegelse flere ganger og over tid.

Til tross for at denne tolkningen ikke samsvarer ordrett med Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet, kan den tolkes delvis i tråd med den. Tolkningen inneholder Utdanningsdirektoratets beskrivelse av gjentakelse over tid, og bevegelse og bevegelsesaktiviteter kan forstås som å bety noenlunde det samme. Tolkningen utelukker imidlertid Utdanningsdirektoratets beskrivelse av innsats og oppnåelse av et mål. En tredje

tolkning av begrepet øve blant kroppsøvingslærere betrakter øve som gjentakende repetisjoner for å nå et mål. I likhet med forrige tolkning, kan en slik tolkning tolkes delvis i tråd med Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet øve. Tolkningen inneholder Utdanningsdirektoratets beskrivelser av gjentakelse og oppnåelse av et mål, men inneholder ikke beskrivelsen av tid og innsats. Det er uansett verdt å merke seg at kroppsøvingslærere heller ikke her har lest igjennom Utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet. I hvert fall ikke godt nok til å kunne gjengi den. Det kan derfor tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen.

### **Gjennomføre og utføre**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjonsskilte av begrepene gjennomføre og utføre blant kroppsøvingslærere. Studiens funn kan også konkludere at noen kroppsøvingslærere ser ut til ha en tolkning av begrepene som avviker, enten helt eller delvis, fra Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepene. Det blir avdekket ulike deskriptive definisjonsskille av begrepene innhold blant kroppsøvingslærere. Blant annet tyder noen kroppsøvingslærere en forskjell mellom begrepene som går ut på antall ganger man skal igjennom noe. Ut ifra deres tolkning vil utføre kreve å være igjennom noe flere ganger, mens gjennomføre innebærer å kun være igjennom det en gang. Eksempelvis vil det å utføre livredding kreve at elevene går igjennom livredning flere ganger, mens det å gjennomføre livredning krever kun at elevene har vært igjennom det en gang. Når LK20 vektlegger dybdelæring og øving i større grad enn tidligere, kan det argumenteres for at en slik tolkning av begrepene avviker fra læreplanens intensjoner. Mens LK06 beskrev livredding som noe som skulle utføres, beskriver LK20 livredding som noe som skal gjennomføres. Tatt i betraktning at elevene skal få bedre forutsetninger til å øve og å oppnå dybdelæring, vil en slik tolkning av denne endringen virke imot denne hensikten. Samtidig kan en slik definisjonsskilte også tolkes noe i tråd med Utdanningsdirektoratets definisjon av gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet (2020) definisjon av gjennomføre kan tolkes som en prosess som inneholder tre steg; Å sette i verk, utføre og fullføre. Det er rimelig å anta at, i flere tilfeller, så må man igjennom de første stegene i gjennomføringsprosessen flere ganger før man er i stand til å komme seg igjennom siste. Med andre ord behøves det ofte å utføre noe flere ganger før man er i stand til å gjennomføre det. En slik forståelse samsvarer i hvert fall godt med en annen definisjonsskilte av begrepene som ser ut til å være gjeldene blant kroppsøvingslærere. Denne tolkningen av begrepene plasserer utføre i kategorien «å prøve», men gjennomføre på et høyere nivå som krever større

kompetanse. Denne definisjonsskillen av begrepene kan tolkes godt i tråd med Utdanningsdirektoratets forståelse av begrepene. For å gjennomføre kreves det at man setter i gang, deretter utfører/prøver helt til man klarer å fullføre.

En tredje definisjonsskilte av begrepene blant kroppsøvingslærere som ble avdekket var at skilnaden mellom teori og praksis. Mens utføre er mer teoribasert, er gjennomføre mer praksisbasert. Kroppsøvingslærere med denne tolkningen av begrepene utdyper videre ved å vise til at livredding er nå noe som elevene fysisk skal igjennom, i motsetning til før hvor de ikke oppfattet det som et krav. Når livredding skulle utføres holdt det å gå igjennom det teoretiske. Denne definisjonsskillen av begrepene plasserer imidlertid også svømming innunder teori og ikke innunder praksis. Ifølge kompetansemålene etter 10 trinn er svømming noe som skal utføres (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Til tross for at det kan være hensiktsmessig med en god teorigjennomgang av ulike svømmeteknikker, er det rimelig å betegne svømming som en aktivitet som i tillegg fysisk skal utføres i kroppsøvingen. Den fjerde og mest utbredte oppfatning av begrepene blant kroppsøvingslærere tyder imidlertid ingen forskjell mellom begrepene. Det er i god tråd med blant annet ordbøkene til Språkrådet (2021) og OsloMet (2021) som sidestiller utføre med gjennomføre. Til tross for at en slik sidestilling av begrepene kan derfor virke naturlig og logisk ved første øyekast, er det problematisk når begrepene blir nevnt hver for seg i læreplanen. Det tyder derfor videre på at kroppsøvingslærere enten ikke har lagt merke til bruken av begge begrepene i læreplanen eller gjort et forsøk på å skille de. Når så mange aktiviteter i kroppsøving har endret seg fra noe som skal utføres til noe som skal gjennomføres kan det oppfattes som oppsiktsvekkende. Videre tyder det også på at de ikke har lest igjennom Utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet gjennomføre. I hvert fall ikke godt nok til å kunne gjengi den. Det kan derfor tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen.

Det er også her verdt å reflekteres over om Utdanningsdirektoratet har gjort det unødvendig komplisert for seg selv og læreplanens mottakere med deres bytter av begrepene utføre og gjennomføre. Går man eksempelvis videre til kompetansemålene etter Vg1 har førstehjelp, betegnet som grunnleggende førstehjelp riktignok, gått tilbake til noe som skal utføres (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hva som ligger til grunn for et slikt skifte er vanskelig å forstå basert på kroppsøvingslæreres tolkninger av begrepene eller Utdanningsdirektoratets definisjoner selv. Hva er grunnen til at etter 10. trinn skal eleven kunne sette i gang, utføre og



gjennomføre livredning, mens året etter holder det kun med de to førstnevnte stegene? Det avviker i så fall i mot prinsippet om en tydelig og god faglig progresjon i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **Forstå**

Studiens funn avdekker en delvis entydig tolkning av begrepet forstå blant kroppsøvingslærere, hvor det er kun to deskriptive definisjoner som kommer til uttrykk som ikke nødvendigvis avviker fra hverandre. Studiens funn kan imidlertid samtidig konkludere med at kroppsøvingslæreres definisjon av begrepet forstå avviker, helt eller delvis, fra Utdanningsdirektoratets definisjon. I tillegg avviker kroppsøvingslæreres definisjon av begrepet fra definisjon til ordbøker fra Gyldendal, OsloMet og Språkrådet (2021). Den første definisjonen av begrepet forstå som kommer til uttrykk blant kroppsøvingslærere er tilegning av innsikt. Den andre definisjonen som kommer til uttrykk blant kroppsøvingslærere er å vite hvordan og hvorfor, og kan muligens virke til å utfylle den første tolkningen av begrepet. Utdanningsdirektoratet tydeliggjør, som tidligere nevnt, begrepet med følgende definisjon: «Å forstå er å oppfatte meninga med noko, skjøne kva som blir kommunisert eller korleis noko heng saman (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er i liten grad mulig å dra paralleller fra kroppsøvingslæreres tolkning av begrepet til Utdanningsdirektoratets definisjon. Å vite hvorfor kan tolkes i tråd med å oppfatte meningen med noe. Eksempelvis kan det å vite hvorfor man skal gjennomføre livredning oppfattes noe likt som å oppfatte meningen med hvorfor man skal gjennomføre livredning. Det er uansett verdt å merke seg at kroppsøvingslærere heller ikke her har lest igjennom Utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet. I hvert fall ikke godt nok til å kunne gjengi den. Det kan derfor tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen.

### **Forstå versus forklare**

Studiens funn avdekker en helt eller delvis entydig definisjonsskille av begrepene forstå og forklare blant kroppsøvingslærere. Tre deskriptive definisjoner kommer til uttrykk, som kan tolkes til å utfylle hverandre mer enn de avviker fra hverandre. Den første definisjonsskille som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere begrenser forklare til en mulig muntlig uttrykkelse for forståelse. En slik tolkning av begrepet forstå samsvarer godt med begrepsdefinisjonen til Aldring og Helse (2021) hvor forklare blir beskrevet som å presisere og utdype med egne ord. Det uttrykkes samtidig at forklare ikke nødvendigvis er en form for

forståelse, i og med at det er fullt mulig å gjengi ord uten å selv kjenne til deres mening og innhold. Kroppsøvingslærere ser også ut til å tyde en annen definisjonsskille av begrepene. Mens forklaring er begrenset til en mulig muntlig uttrykkelse for forståelse, kan forstå uttrykkes på andre måter, som blant annet fysisk. Denne beskrivelsen kan tolkes som å utfylle den første definisjonsskille av begrepene. Avslutningsvis blir det uttrykket en definisjonsskille av begrepene som plasserer forstå på et høyere nivå enn forklare. Det kreves blant annet å vite litt mer om kontekstens bakgrunn. LK06 benyttet seg aldri av verbet forstå i sine kompetansemål. Begrepet forklare var mer framtrødende i den læreplanen og ble brukt i syv kompetansemål. Som tidligere nevnt ser det ut til at forstå har erstattet forklare i LK20. Forstå ble aldri benyttet i LK06s kompetansemål, men i LK20s kompetansemål blir begrepet benyttet hele 12 ganger. En slik tolkning av begrepene ansees som å støtte godt opp under LK20s vektlegging av dybdeløring. Dybdeløring handler om at eleven gradvis utvikler sin forståelse av sammenhenger og begrep innenfor et fagområde (NOU 2014: 7, s. 10). Et spørsmål som imidlertid er verdt å stille seg er hvorfor lærerplanen benytter seg av begrepet forklare til fordel for forstå i følgende kompetansemål etter VG3: «Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere eigentøring og forklare korleis dette kan medverke til ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12)». Dette er riktignok det eneste kompetansemålet som inneholder begrepet forklare, men det gjør valget om å benytte seg av begrepet til fordel for forstå enda merkeligere. Hva er grunnen til at elevene skal kunne forklare hvordan planlegging, gjennomføring og vurdering av eigentøring kan medvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livstil, men livberging og førstehjelp er noe de skal forstå?

### **5.1.3 Forståelse av innsats**

#### **Innsats**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjon av begrepet innsats blant kroppsøvingslærere. Studiens funn kan også samtidig konkludere med at kroppsøvingslæreres tolkning av innsats kan, enten helt eller delvis, avvike fra Utdanningsdirektoratets (2020) definisjon av innsats. Det ble avdekket ulike deskriptive definisjoner av begrepets innhold. En definisjon av begrepet innsats som kommer til uttrykk blant kroppsøvingslærere er å gjøre så godt man kan. Til tross for at de utvalgte ordene i beskrivelsen ikke er identiske med Utdanningsdirektoratets beskrivelse, kan definisjonene se ut til å samsvare noe med hverandre. Blant annet kan det å prøve å løse faglige utfordringer uten å gi opp kobles til å gjøre så god man kan. Det samme kan å utfordre sin egne fysiske kapasitet. Definisjonen kan

imidlertid ikke tolkes til å omfatte hverken å samarbeide med andre eller å vise selvstendighet. Den andre tolkningen av begrepet innsats som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere definerer innsats som å være positivt innstilt. En slik tolkning er vanskelig å tolke i tråd med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet innsats. Det samme gjelder i stor grad også den tredje tolkningen av begrepet innsats som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere. Denne tolkningen av begrepet forstår innsats som å ta initiativ. Å ta initiativ kan tolkes i tråd med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av å vise selvstendighet. Det er imidlertid utfordrende å tolke det i tråd med hverken å prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne, å utfordre egen fysisk kapasitet og samarbeide med andre. Tatt i betraktning at innsats og Utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet har vært gjeldende og tilgjengelig for kroppsøvingslærere siden 2012, er det overraskende at ingen av informantene klarte å gjengi noe som helst, i hvert fall ordrett, av beskrivelsen. Det kan tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen.

### **Deltakelse**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjon av begrepet deltakelse blant kroppsøvingslærere. Det blir imidlertid avdekket ulike deskriptive definisjoner av begrepet innhold. En definisjon av begrepet deltakelse som kommer sterkest til uttrykk blant kroppsøvingslærere er å være med. En slik definisjon samsvarer godt med ordbøkene til Gyldendal og Språkrådets (2021) definisjon av begrepet. Når deltakelse blir fremhevet som et vesentlig trekk ved kompetansen i faget kan det imidlertid stilles spørsmål om ikke Utdanningsdirektoratet legger noe mer i begrepet enn kun det å være med i aktiviteter. Det vil i så fall være et veldig snevert vurderingsgrunnlag. Den andre tolkningen av begrepet som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere trekker frem at man erfarer gjennom deltakelse. En slik tolkning kan se ut til å samsvare godt med kroppsøvingforskere Aasland et al. (2020) forsøk på å avdekke hva deltakelse i kroppsøving innebærer. Slik de leser læreplanen er deltakelse ofte koblet til øving og innsats. De mener derfor det er mulig å forstå deltakelse som elevenes evne til å gjøre seg erfaringer ved å delta, og forstår derfor begrepet noe mer nyansert enn kun oppmøte (Aasland et al., 2020). Til videre refleksjon kan stille seg spørsmålet om hva som egentlig er den store forskjellen mellom deltakelse og innsats. Hvis deltakelse blir forstått som noe mer som kun oppmøte, og ser ut til å kobles til innsats, kan elevens måloppnåelse i deltakelse samsvare til eleven grad av innsats. Eksempelvis er det rimelig å anta at en elev som viser god innsats ved å utfordre sin egne fysiske kapasitet i en

styrkesirkel, også viser en høy grad av måloppnåelse i deltakelse. På den andre siden vil en elev som er med i styrkesirkelen men knapt nok velger å gjøre styrkeøvelsene, vise en lav grad av måloppnåelse i deltakelse.

### **Samarbeid gjennom samspill og samhandling**

Denne studiens funn avdekker ingen entydig definisjon av begrepet samspill blant kroppsøvingslærere. Det blir imidlertid avdekket ulike deskriptive definisjoner av begrepets innhold. En definisjon av begrepet samspill som kommer til uttrykk blant kroppsøvingslærere er samarbeid. En slik tolkning samsvarer godt med definisjon av begrepet i Gyldendals ordbok (2021). En sidestilling av begrepene i kroppsøvingsfaget er i imidlertid problematisk når begrepene blir nevnt i LK20 hver for seg. I et kompetansemål etter VG1 blir begrepet til og med brukt i ett og samme kompetansemål: «Eleven skal kunne bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspel» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Med andre ord er det rimelig å anta at Utdanningsdirektoratet har en forståelse av hva som skiller begrepene som det videre kan tydes som at alle kroppsøvingslærere ikke har klart å fange opp. Til tross for at Kunnskapsdepartementet ikke har valgt å definere samspill ytterligere, er det blitt valgt å definere samarbeid ytterligere. «Å samarbeide innebærer å jobbe sammen med andre for å oppnå en felles forståelse eller et felles mål» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Når samspill er det som imidlertid blir trukket frem som en vesentlig del av kompetansen i faget kan det stilles spørsmål over hvorfor ikke også en tydeliggjøring av begrepet har blitt inkludert.

Studiens funn avdekker videre at begrepene samspill og samarbeid blir også tolket i tråd med begrepet samhandling blant kroppsøvingslærere. Slike tolkninger av begrepene samsvarer med ordbøkene til Gyldendal (2021) og Språkrådets (2021) definisjoner av begrepene. En slik sidestilling av begrepene blir igjen problematisk da Utdanningsdirektoratet nevner samhandling som et eget begrep i læreplanen. Innunder kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» blir begrepene samspill og samhandling til og med brukt i en og samme setning: «Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Med andre ord er det rimelig å anta at Utdanningsdirektoratet har en forståelse av hva som skiller begrepene som det videre kan tydes som at alle kroppsøvingslærere ikke har klart å fange opp. Det er også videre verdt å reflektere over om ikke Utdanningsdirektoratet har gjort det unødvendig komplisert for seg selv og læreplanens mottakere med deres bruk av alle tre

begrep. Spesielt ettersom at de ikke inkluderer definisjoner av begrepene, for utenom samarbeid, og/eller et tydelig skille av begrepene. At de norske ordbøkene også ser ut til å likestille begrepene bidrar til å gjøre det mer problematisk.

Den andre tolkningen av begrepet samspill som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere definerer samspill som å spille sammen. En slik definisjon av begrepet er i god tråd med ordbøkene til OsloMet (2021) og Språkrådets (2021) definisjon av begrepet. Den tredje tolkningen av begrepet samspill som ser ut til å være gjeldende blant kroppsøvingslærere definerer samspill som å øve sammen i lag. En slik tolkning av begrepet samspill kan se ut til å avvike fra Utdanningsdirektoratets forståelse av begrepet. Blant annet blir begrepet øve aldri nevnt i kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», men nevnes i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring». Hvis øve hadde vært sterkt koblet til begrepet samspill ville det vært naturlig at øve hadde blitt nevnt under kjerneelementet omhandlende samspill. I tillegg blir begrepene nevnt hver for seg som vesentlige trekk ved kompetansen i faget i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## **5.2 Implikasjoner**

Læreplanteori og tidligere forskning viser at læreplanens tredje nivå, den oppfattede læreplanen, vil ha en stor påvirkning på læreplanens fjerde nivå, den operasjonaliserte planen (Goodlad, 1979; Imsen, 2016). En ikke-entydig, eller i det hele tatt tydelig forståelse av læreplanens intensjoner kan derfor resultere i undervisning som både avviker lærere imellom og med læreplanens intensjoner. Eksempelvis vil sprikende tolkninger av begrep som er ment til å legge føringer for innhold i undervisningen, resultere i ulikt undervisningsinnhold. Undervisningsinnholdet vil videre også kunne avvike fra læreplanens intensjoner. Hvis kroppsøvingslærere for eksempel ikke har en tydelig og klar forståelse av begrepene idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter og hva som skiller begrepene, vil det være utfordrende å operasjonalisere læreplanens intensjoner om et mindre idrettsrettet fag. Det samme vil gjelde tolkninger av verb i kompetansemålene. Hvis kroppsøvingslærere for eksempel ikke har en tydelig og klar forståelse av verbene utføre og gjennomføre og hva som skiller dem, vil det være utfordrende å operasjonalisere læreplanens intensjoner. Den forrige læreplan beskriver livberging og førstehjelp som noe som skal utføres, mens den nye læreplanen beskriver livberging og førstehjelp som noe som skal gjennomføres. Men når denne oppgaven avdekker kroppsøvingslærere som ikke oppfatter noen forskjell mellom verbene utføre og gjennomføre, og som i tillegg ikke har lagt merke til byttet av verbene, er

forutsetningene for endring i undervisning, når det gjelder blant annet livberging og førstehjelp, dårlige. Læreres tolkning av verb i kompetansemålene vil i tillegg ha en stor påvirkning på vurdering da det er verbene som legger føring for hva som skal vurderes i kompetansemålene (Evensen, 2020). Ulike tolkninger av innsats har også uheldige implikasjoner, særlig for vurderingen i faget. Det vil resultere i ulike vurderingspraksiser som analyserer og verdsetter innsats ulikt. Når elevenes vurdering i kroppsøvingsfaget kan ha konsekvenser for elevenes videre utdanningsmuligheter er det problematisk.

### **5.3 Metodisk diskusjon**

Enhver studie må reflekteres over dens begrensninger og styrker. Kvalitative studier baserer seg ofte på relativt små utvalg, som er ment å gi et konkret uttrykk for en større helhet (Thagaard, 2013). Denne studiens utvalg består av fire mannlige og tre kvinnelige lærere ved seks forskjellige skoler. Utvalget har videre et aldersspenn på fra 27 til 45 år, ansiennitetspenn fra 1- 20 år og et studiepoengspenn fra 0-300 studiepoeng. Denne variasjonen i utvalget når det gjelder kjønn, yrkesplass, aldersspenn, ansiennitetspenn og studiepoengspenn gjør at utvalget gir et bilde av kroppsøvingslærere i norsk skole (Statistisk sentralbyrå, 2020). Studiens utvalg kan derfor betraktes som et strategisk breddeutvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre betraktes syv informanter til denne oppgaven å være tilstrekkelig for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

Valget av å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju ga meg direkte kontakt med kilden, og jeg fikk tilgang til informantenes livsverden gjennom egen forforståelse og bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg anser en høy intern kredibilitet med en slik metode, betrakter jeg det som hensiktsmessig og samtidig ta til høyde for at informantenes svar under intervjuet kan bli påvirket av deres interesse, tålmodighet og humør på den gitte intervjudagen. Videre er det også viktig å reflektere over maktforholdet som utspiller seg i en intervjusituasjon mellom intervjuer og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Da dette var en studie om den nye læreplanen i kroppsøving, reflekterte jeg i forkant av intervjusituasjonene over hvordan jeg kunne best mulig innhente autentiske og reelle erfaringer. Noe jeg var redd for var at informantene opplevde intervjuprosessen som en test på hvor godt de kjente til den nye læreplanen. En slik opplevelse kunne videre resultere i at informantene delte uoppriktig og ureelle erfaringer som var så godt som mulig i tråd med Utdanningsdirektoratets retningslinjer. Det ble derfor ansett som nødvendig for meg og klart

og tydelig presisere overfor informantene at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, og at det var kun deres reelle erfaringer jeg var ute etter. Til tross for at jeg vil påstå at jeg klarte å skape en slik avslappet og fortrolig atmosfære under intervjuene, opplevde jeg likevel tegn hos informantene som tilsa at de følte litt testet ut. Noen få ganger under intervjuene på spørsmål om ulike begrep kunne jeg motta beklagelser hvis de ikke klarte å svare. Da sørget jeg for å være kjapp ute med å gjenta at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, og ikke være stand til i svare var også helt greit. Slike tydelige inngripener så ut til å hjelpe utover i intervjuene. Videre har jeg reflektert over intervjuets få spørsmål om definisjonsskiller mellom ulike begrep. Spørsmålene om definisjonsskiller ble stilt som to spørsmål i ett, hvor det først ble spurt om informanten opplevde en forskjell mellom begrepene og eventuelt videre hvilke forskjeller informanten opplevde. Til tross for en slik utforming av spørsmål er jeg litt redd for at enkelte informanter, til tross for at de ikke opprinnelig opplevde noen forskjell mellom begrepene, bare simpelheten prøvde seg ut på et definisjonsskille av begrepene. I sin beskrivelse av forskjellene mellom ulike begrep brukte noen få informanter ordet «kanskje». Det er opp til ulik tolkning, men det kan tenkes at disse informantene prøvde å gi et definisjonsskille av begrep de opprinnelig ikke hadde tenkt er så ulike hverandre. Forskningsarbeidets informanter ble i noen ukers forkant av intervjuene utlevert informasjon om målet med studien, og et enkelt informasjonsskriv som hva deltakelsen innebar. Valget om å gjennomføre et pilotintervju på to medstudenter i forkant av de virkelige intervjuene, betrakter jeg som en styrke for studiens kredibilitet, da det hjalp meg å utvikle min kompetanse som en intervjuer i form av øvelse og tilbakemeldinger fra mine medstudenter. Jeg var i tillegg nøye med å transkribere intervjuene kort tid etter de ble gjennomført, som jeg vil påstå er med på å øke studiens kredibilitet.

Videre er det viktig å reflektere over hvor godt man klarte å legge sine egne fortolkninger, forkunnskaper og eventuelle fordommer til siden under forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg vil påstå at jeg klarte det, finnes det flere hermeneutikere som mener at det ikke er mulig og at det er en utopi. Da fortolkninger og forkunnskap er en del av deg, er det umulig å legge dem til side (Bengtsson, 1999). Dessuten hevdes det at det eksisterer en uunngåelig og nødvendig forforståelse for i det hele tatt kunne undersøke et fenomen (Kvale, 1983).

For å styrke studiens pålitelighet er det viktig at forskeren til enhver tid viser åpenhet og redegjør for alle deler av forskningsprosessen (Ellingsen & Drageset, 2008). Med en slik

intensjon, er det blitt forsøkt på å redegjøre så godt som mulig for de metodiske beslutninger som studien bygger på. I kapittel 3 har det blitt beskrevet målet med studien, valg av metode, design, utvalg, datainnsamling, databehandling og etiske overveielser. Det har blitt valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å belyse hvordan lærere erfarer og tolker begrep i den nye læreplanen i kroppsøving, og det har blitt argumentert for hvorfor en slik beslutning ble betraktet som mest hensiktsmessig.

I refleksjonen rundt forskningsarbeidets kredibilitet ser jeg på det som hensiktsmessig å belyse den manglende forskningen innenfor studiens tematikk. Da det fornyete kroppsøvingsfaget tredde i kraft skoleåret 2020-2021, eksisterer det naturligvis foreløpig lite tidligere forskning på emnet, men jeg vil anta at emnet blir et populært forskningsemne i fremtiden. Dersom ulike forskere skulle avdekke liknende funn innenfor kvalitativ forskning, vil det også kunne styrke dette forskningsarbeidets kredibilitet.



## 6. Oppsummering og veien videre

Denne studien har gitt oss noe innsikt i hvordan kroppsøvingslærere erfarer og tolker ulike begrep i LK20. Studiens funn avdekker at kroppsøvingslærere har tolkninger av flere av læreplanens begrep som kan se ut til å sprike i mange forskjellige retninger. I tillegg indikerer funnene en inkonsistens mellom flere av deres tolkninger av begrepene og læreplanens beskrivelser og intensjoner. I og med at ingen av Utdanningsdirektoratets definisjoner av begrepene blir gjengitt i sin helhet av kroppsøvingslærere, kan det videre tyde på at kroppsøvingslærere ikke har gjort tilstrekkelig arbeid for å danne seg en grundig forståelse av læreplanen. Det kan tydes at kroppsøvingslærernes fagspråk og begrepsforståelse ikke er tilstrekkelig god nok til å kunne tydelig identifisere alle læreplanens intensjoner (Sæle og Hallås, 2020). Samtidig kan det reflekteres over om læreplanen kunne inneholdt en noe enklere begrepsbruk. Eksempelvis kan det være utfordrende når læreplanen inneholder nærbeslektede ord som samspill, samarbeid og samhandling, som norske ordbøker ser ut til å sidestille med hverandre. Når det i tillegg ikke blir inkludert klare definisjoner av begrepene og/eller tydelig skilnader, kan det gjøre lærernes oversettelsesarbeid enda mer utfordrende. Læreplanteori og tidligere forskning viser videre at læreplanens tredje nivå, den oppfattede læreplanen, vil ha en stor påvirkning på læreplanens fjerde nivå, den operasjonaliserte planen (Goodlad, 1979; Imsen, 2016). En ikke-entydig, eller i det hele tatt tydelig oppfatningsforskjell, mellom begrepene kan resultere i undervisning og vurdering som både avviker lærere imellom og med intensjonene til Utdanningsdirektoratet.

### 6.1 Veien videre

Denne oppgavens funn bidrar til en viss grad med ny kunnskap til et felt med relativt lite forskning på. Det hadde videre vært interessant å få et innblikk i lærerens undervisningspraksis gjennom observasjon, og sett det i lys av denne oppgavens funn ved intervju. Hva som blir beskrevet kan selvfølgelig være annerledes enn hva som blir praktisert. I tillegg hadde det vært interessant og gjennomført intervjuer med elever om deres opplevelse av den nye læreplanen, som i et lærplanteoretisk perspektiv er det siste nivået til læreplanen (den oppfattede læreplan). Hva slags endringer i undervisningen har elevene selv opplevd? I tillegg vil fremtidig forskning med et rettet fokus på lærernes vurderingspraksis etter innføringen av LK20 være av interesse til dette feltet. Hvilke endringer har den nye læreplanen i kroppsøving medført, i forhold til lærernes vurderingspraksis?

## 7. Litteraturliste

Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 18, 20 sider).

<https://doi.org/10.5617/adno.1058>

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17 <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Bedre-skole-nr-1-2020/36/>

Aldring og Helse. (2021, 01. mars). *Forklare*. <https://www.aldringoghelse.no/ordbok/forklare/>

Alver, B. & Skre, I. B. (2020, 07. januar). Lek. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/lek\\_-\\_aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet)

Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(3), 9-32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Bengtsson, J. (1999) *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.

Berg, M. (2009). *Hva er deltagelse for barn som har en funksjonshemming?* (Ergoterapeuten 01.09) <https://docplayer.me/17271359-Hva-er-deltagelse-for-barn-som-har-en-funksjonshemming.html>

Borgen, J. S. & Ødegaard, E. E. (2015). Barnekultur som forskningsfelt – et interdisiplinært vitenskapelig emne. *Barn*, 33(3-4), 5-17. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3455>

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>

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

Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

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

Curtner-Smith, M.D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>

Ellingsen, S. & Drageset, S. (2008). Kvalitativ tilnærming i sykepleieforskning: En introduksjon og oversikt. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10(3), 23-39. <http://hdl.handle.net/11250/273570>

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal.

Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Forskningsprosjektet ARK 1). Universitetet i Oslo.

Engelsrud, G. (2015). *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget*. Kroppøving i fremtidens skole. Hentet 13. Januar 2021 fra:

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/SVAR-til-Ludvigsen-utvalget-fra-Norges-Idrettshøgskole.pdf>

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøvingfaget*. Universitetsforlaget.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal Norsk Forlag.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Company.

Graneheim U. H. & Lundmann B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*. 24(2) 105-12. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.003>

Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/1357332980030201>

Gyldendal. (2021, 01. mars). *Ordnnett*. <https://www.ordnett.no>

Holst, J. (2017). The Dynamics of play – back to the basics of playing. *International Journal of Play*, 6(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1288383>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Jakobsen, S. E. (2018, 20. desember). Ny læreplan: – Vi vil ha en tydelig retning på det vi skal gjøre i klasserommet. *Forskning.no*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning/ny-laereplan--vi-vil-ha-en-tydelig-retning-pa-det-vi-skal-gjore-i-klasserommet/1272176>

Karoff, H. S. (2013). *Om leg: Legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2019) *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Pressemelding nr. 259-19, 18. november 2019.

Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171–196. <https://doi.org/10.1163/156916283X00090>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), 145 – 153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Lundgren, D. C. (1979). Authority and Group Formation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 15(3), 330–345. <https://doi.org/10.1177/002188637901500308>

Melograno, V. J. (2007). Grading and report cards for standard-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45–53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598041>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5-10.trinn)*. Hentet fra:

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Nespor, J. (2002): Networks and contexts of reform. *Journal of educational change* 3(3- 4), 365–382. <https://doi.org/10.1023/A:1021281913741>

Ness, O. (2016, 26. april). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid <https://www.napha.no/content/14929/samarbeid-eller-samhandling-er-det-noen->

Noack, T. & Tjora, A. (2018, 21. november). Samhandling. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/samhandling>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

OsloMet. (2021, 01. mars). *LEXIN-ordbøker*. <https://lexin.oslomet.no/#/findwords/message.bokmal-monolingual>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442 <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>

Polit, D.F. & Beck, C.T. (2018). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (9. utg.) Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

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

Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Smedberg, L. (2018). «Hvis jeg ikke skulle kjørt lek i kroppsøving, så hadde det blitt et utrolig trist fag»: En kvalitativ studie om hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvingfaget i barne- og ungdomsskolen [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.

Sosial- og helsedirektoratet (2000) *Fysisk aktivitet og helse. Anbefalinger*. (Rapport 2/2000).  
[https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/fysisk\\_aktivitet\\_og\\_helse\\_helsedirektoratet1.pdf](https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/fysisk_aktivitet_og_helse_helsedirektoratet1.pdf)

Språkrådet. (2021, 01. mars). *Bokmålsordboka*.  
<https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

Statistisk sentralbyrå. (2020). 12071: *Ansatte lærere i grunnskolen, etter alder og pedagogisk utdanning (F) 2015 - 2019* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12071>

Svarstad, J. (2013, 8. januar). Lærerne sliter med å forstå læreplanene. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/GGapB/laererne-sliter-med-aa-forstaa-laereplanene>

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

Sørfjord, L. (2018, 18. april). Hva er godt språk i læreplanene? *Udirbloggen*.  
<https://udirbloggen.no/godt-sprak-laereplanene/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (utg. 4.). Bergen Fagbokforlaget.

Thomas, E. & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151–155.  
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x>

Tranøy, K. E. & Henriksen, A. H. (2020, 11. september). Definisjon. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/definisjon>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-04).

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

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

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 08. desember). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

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

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

Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester?* [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/)

[trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/)



# Vedlegg 1 – Intervjuguide

## 1.0 Innledning

- Informere om prosjektets formål
- Redegjøre for intervjusituasjonen
  - \* Kvalitativt semistrukturert intervju
  - \* Bruk av lydopptaker
  - \* Videre konfidensiell behandling av data som vil bli slettet ved slutten av prosjektet, anonymisering av personopplysninger, forskerens taushetsplikt og prosjektets innmeldelse og godkjenning av NSD
- Frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn
- Ingen riktige eller gale svar. Kun deres reelle erfaringer jeg har av interesse.

## 2.0 Bakgrunn

- Kjønn og alder
- Studiepoeng og ansiennitet i faget
- Hvilket trinn de underviser på

## 3.0 Bevegelsesaktiviteter

- Hva legger du i begrepet bevegelsesaktiviteter?
- Hvilke bevegelsesaktiviteter inkluderes i din kroppsøvingsundervisning?
  - \* Er det noen av de nevnte bevegelsesaktivitetene som vektlegges i større grad enn resten? Evt. hvilke og hvorfor?
  - \* Er det tilsvarende noen bevegelsesaktiviteter som vektlegges mindre enn resten? Evt. hvilke og hvorfor?
  - \* Har den nye læreplanen medført noen endringer i hvilke bevegelsesaktiviteter som inkluderes og vektlegges i din undervisning? Evt. hvordan da?
- Oppfatter du noen forskjeller mellom begrepene bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter i læreplanen? Hva oppfatter du eventuelt som forskjellene?

## 4.0 Lek

- Hva legger du i begrepet lek?

- Hvordan kommer lek til uttrykk i din undervisning?  
\* Hvordan legger du til rette for lek i din undervisning?

### **5.0 Øving**

- Hva legger du i begrepet øve?
- Hvordan kommer øving til uttrykk i din undervisning?  
\* Hvordan legger du til rette for øving i din undervisning?
- Den forrige læreplanen beskrev dans som noe som (eksklusivt) skulle trenes på, mens den nye læreplanen beskriver dans som noe som skal (i tillegg) øves på. Oppfatter du noen forskjeller på å øve og å trene? Hva oppfatter du eventuelt som forskjellene?  
\* Har en slik endring av verb, fra å trene til å øve, endret hvordan du underviser dans? Evt. hvordan?

### **6.0 Deltakelse**

- Hva legger du i begrepet deltakelse?
- Hvordan kommer deltakelse til uttrykk i din undervisning?  
\* Hvordan legger du til rette for deltakelse i din undervisning?

### **7.0 Samspill med andre**

- Hva legger du i begrepet samspill?
- Hvordan kommer samspill til uttrykk i din undervisning?  
\* Hvordan legger du til rette for samspill i din undervisning?
- Samarbeid og samhandling er også begrep som blir nevnt i læreplanen. Oppfatter du noen forskjeller mellom samspill, samarbeid og samhandling? Evt. hvilke?

### **8.0 Innsats**

- Hva legger du i begrepet innsats?
- Hvordan kommer innsats til uttrykk i din undervisning?  
\* Hvordan legger du til rette for innsats i din undervisning?
- Oppfatter du noen endringer vedrørende innsats aspektet i den nye læreplanen i motsetning til den forrige?

### **9.0 Gjennomføre**

- Hva legger du i begrepet gjennomføre?
- Den forrige læreplanen beskrev livberging og førstehjelp som noe som skulle utføres, mens den nye læreplanen beskriver livberging og førstehjelp som noe som skal gjennomføres. Oppfatter du noen forskjell

på å utføre og gjennomføre? Hva oppfatter du eventuelt som forskjellene?

\* Har en slik endring av verb, fra å utføre til å gjennomføre, endret hvordan du underviser livberging og/eller førstehjelp på?

- Den forrige læreplanen beskrev dans som noe som skulle utøves, mens den nye læreplanen beskriver dans som noe som skal gjennomføres. Oppfatter du noen forskjell på å utøve og gjennomføre? Hva oppfatter du eventuelt som forskjellene?

\* Har en slik endring av verb, fra å utøve til å gjennomføre, endret hvordan du underviser dans på? Evt. hvordan?

### **10.0 Forstå**

- Hva legger du i begrepet forstå?
- Den forrige læreplanen beskrev livberging og førstehjelp som noe som skulle forklares, mens den nye læreplanen beskriver livberging som noe som skal forstås? Oppfatter du noen forskjell på å forklare og forstå? Hva oppfatter du eventuelt som forskjellene?
  - \* Har en slik endring av verb, fra å forklare til å forstå, endret hvordan du underviser livberging og/eller førstehjelp på? Evt. hvordan?

### **11.0 Overordnede oppsummerende spørsmål**

- Hvordan har dere jobbet med den nye læreplanen i kroppsøving?
  - \* Kollektivt eller individuelt?
  - \* I hvilket tidsomfang?
- Hvordan opplever du handlingsrommet i den nye læreplanen?  
Er du fornøyd eller skulle du ønske et større eller mindre handlingsrom?
- Hvordan opplever du språket i læreplanen?
  - \* Opplever du språket som tydelige og lett forståelig eller vagt og utydelig? På hvilken måte?
- Kan du oppsummere hvilke endringer du oppfatter med den nye læreplanen?
  - \* Er endringene positive eller negative slik du ser dem?
  - \* Er endringene gjennomførbare og hensiktsmessige?
  - \* Betegner du endringene som radikale eller subtile?

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### Informasjonsskriv til informant

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Hvordan erfarer og tolker kroppsvingslærere den nye læreplanens begrep?»

Dette masterprosjektet gjennomføres ved masterstudiet Grunnskolelærerutdanningen 5-10 klasse med fordypning i kroppsving ved UiA. Denne studien gjennomføres for å få et dypere innblikk i hvordan kroppsvingslærere har erfart og tolket den nye læreplanens begrep. For å kunne innhente relevant kunnskap om dette emnet er det ønskelig å finne informanter som har mulighet og lyst til å dele sine erfaringer.

#### Hva innebærer deltakelsen i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du med dine erfaringer og refleksjoner bidra til å gi økt kunnskap om lærernes erfaringer og tolkninger av begrep i den nye læreplanen i kroppsving. Det vil i studiet bli benyttet halvstrukturerte individuelle intervju, gjennomført der det passer best for deg. Varighet vil være ca. 50-60 min. Jeg kommer til å benytte lydopptak når intervjuene gjennomføres. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å avslutte din deltakelse, vil innsamlede data fra deg bli slettet, og ikke bli brukt i masteroppgaven.

#### Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og mine to veiledere ved UiA.

Professor Bjørn Tore Johansen og Universitetslektor Erik Kaarstein vil ha tilgang til datamaterialet. Lydopptakene vil være lagret på studentens datamaskin som er passord beskyttet og filene vil være kryptert med passord.

Deltakerne og skolen vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2021, og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert. Dette innebærer å slette direkte personopplysninger, slette/omskrive indirekte personopplysninger samt slette digitale lydopptak.

Dersom du ønsker mer informasjon, vennligst ta kontakt med masterstudenten Truls Anthonsen på tlf. 46933018 / mail: [truls\\_anthonsen@hotmail.com](mailto:truls_anthonsen@hotmail.com)

Med vennlig hilsen Truls Anthonsen

---

#### Samtykkerklæring:

Jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet og samtykker til å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven. Jeg stiller

frivillig opp på prosjektet og vet at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse, og at all data jeg har bidratt med da vil bli slettet.

.....

Sted Dato

.....

Underskrift lærer

## Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

05.05.2021, 09:03



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Det fornyete kroppsøvfingsfaget

#### **Referansenummer**

508719

#### **Registrert**

02.11.2020 av Truls Anthonsen - trulsa16@student.uia.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bjørn Tore Johansen, bjorn.t.johansen@uia.no, tlf: 92837589

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Truls Anthonsen, truls\_anthonsen@hotmail.com, tlf: 46933018

#### **Prosjektperiode**

15.10.2020 - 01.06.2021

#### **Status**

17.11.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **17.11.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.21.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## TAUSHETSPLIKT

Kun til informasjon. Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

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