

Jorunn Spord Borgen, Anniken Randers-Pehrson,
Åsta Rimstad, Jon Einar Bergsland, Marthe
Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Åsve
Murtnes, Susanne Moen Ouff, Simen Thorrud,
Irene Trønnes Strøm og Kaja Bråthen Weum

Evaluering av fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 196
2026

Sluttrapport 2026



Jorunn Spord Borgen, Anniken Randers-Pehrson,
Åsta Rimstad, Jon Einar Bergsland, Marthe
Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Åsve
Murtnes, Susanne Moen Ouff, Simen Thorrud,
Irene Trønnes Strøm og Kaja Bråthen Weum

Evaluering av fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Sluttrapport 2026

© Forfatterne, 2026
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 196

ISBN 978-82-8483-059-9

ISSN 2535-5325



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

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

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

Forord

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har etter anbudskonkurranse fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Udir) å evaluere *Fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag*, i perioden 2022 til 2025. Evalueringsprosjektet undersøker fagfornyelsen i LK20 i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, og musikk, som enkeltfag og som fagområde. Evalueringens mandat går ut på å belyse tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Det er tidligere publisert tre delrapporter i evalueringen. Til sammen 15 forskere har vært involvert i evalueringens ulike deler, og har bidratt med faglige perspektiver, dataproduksjon og analyser. I denne sluttrapporten bygger vi videre på de tre tidligere delrapportene, og ser resultatene i evalueringens ulike delprosjekter i sammenheng og utdypet noen sentrale tema for å belyse endringer og stabile trekk i fagene i LK20.

Vi vil særlig takke lærere, elever, skoleledere og skoleeiere som har satt av tid og gitt oss muligheter til å få innblikk i livet i skoler og klasserom/spesialrom i evalueringsperioden.

Vi vil også takke programstyret for nyttige tilbakemeldinger til denne rapporten.

Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden/Porsgrunn/Vestfold/Drammen januar 2026

Jorunn Spord Borgen, Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Åsve Murtnes, Susanne Moen Ouff, Simen Thorrud, Irene Trønnes Strøm, Kaja Bråthen Weum

Sammendrag

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet undersøker dette evalueringsprosjektet følgene av fagfornyelsen for praksisene i LK20 i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, og musikk, som enkeltfag og som fagområde i grunnopplæringen (1.-10. trinn). Evalueringens mandat går ut på å belyse tre temaer; endringer i fagenes innhold, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene.

Evalueringen bygger på et kvalitativt datamateriale produsert i perioden 2023 til 2025. Forskningsmetodene vi har benyttet er dokumentanalyser, observasjoner av undervisnings- og læringspraksiser i klasserom/ spesialrom, og fokusgruppeintervjuer i barne- og ungdomsskoler og kommuner i Sør-Norge. Dataproduksjonen knyttet til observasjoner og intervjuer på skoler har vært gjennomført på flere tidspunkt i løpet av våren 2023 og 2024. Underveis er resultatene publisert i tre delrapporter, med problemstillinger knyttet til evalueringsoppdragets tre temaer. I denne sluttrapporten undersøker vi hvilke endringer og stabile trekk som karakteriserer praksisene i de praktiske og estetiske fagene i LK20.

Resultatene i evalueringen viser at praksisene i kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk henger sammen på karakteristiske måter som uttrykker stabile trekk basert på tradisjoner og egenart i fagene. Når fagene møter LK20 er det samtidig med forskjellige nyere faghistorier preget av endringer. Kroppsøving har blitt endret gjennom fire læreplanrevideringer innenfor LK06. Kunst og håndverk endret navn fra forming til kunst og håndverk samtidig som sentrale trekk i faget ble endret i L97. Mat og helse endret navn fra heimkunnskap til mat og helse i LK06, samtidig som sentrale trekk i faget ble endret i LK06. Musikk har en mer stabil historie. Fagfornyelsen har på ulike måter bidratt til endring av fagene, men også til videreføring og fornyelse av kjente trekk fra tidligere læreplaner.

I LK20 er det en spenning mellom en vektlegging på faglig konsentrasjon og fagenes egenart, og fagintegrasjon i en mer fleksibel og tverrfaglig skole. Dette preger praksisene i fagene ved at lærere vektlegger å ivareta fagenes egenart. I evalueringen finner vi få praksiser der fagene inngår i tverrfaglighet og integrasjon med andre fag. Lærere, skoleledere og skoleeiere oppgir at de er på vei i å tolke og iverksette LK20. «Mer praktisk læring» som reformidè i fagfornyelsen er ikke avklart i forhold til de praktiske og estetiske fagene, og vi etterspør hvem som skal være oversettere av denne ideen i skolen. Fordi det er uklarerhet rundt det «mer praktiske» er det også vanskelig å vite når dette er oversatt i praksiser i skolen.

Noen generelle anbefalinger i evalueringen er for det første at kompetansebeskrivelsene i LK20 innlemmes i fagenes undervisnings- og vurderingspraksiser. Evalueringen finner at fagene ikke synes å ha «flyttet inn» i en kompetansebasert læreplan. Det anbefales at det iverksettes større prosesser i politikktutforming og forvaltning i denne sammenhengen, med tanke på at fagene kan beholde egenart samtidig som det også kan bli tydeligere hvordan egenarten kan inngå i fagintegrasjon med andre fag, og i praktisk læring.

Når det gjelder fagenes innhold, er det stor variasjon i tolkning og iverksetting av læreplanen. Det anbefales at lærerne får støtte ut over veiledere og andre digitale ressurser som viser seg å være lite i bruk, og at dette ses i sammenheng med oversettelse og omforming av reformideene i fagfornyelsen til praksiser i fagene i en kompetansebasert læreplan, slik som beskrevet over.

Når det gjelder elevenes roller og læringspraksiser er det et sentralt funn at elevene liker de praktiske og estetiske fagene. Elevene liker fagene slik de 'er' – de trives i sosiale læringspraksiser som de erfarer som egenarten med disse fagene, og som de oppfatter som noe annet enn teoretiske skolefag. Elevene trekker frem som positivt at de i liten grad sitter stille eller bruker digitale verktøy i de praktiske og estetiske fagene. Lærerne prøver å støtte elevene i deres forventninger, ønsker og positive opplevelser i læringspraksisene i fagene. Dette er en ressurs fagene kan bygge på i videre fagutvikling.

Når det gjelder undervisning og vurdering i fagene ser vi at det er store forskjeller i hvordan fagene fremtrer på barnetrinn og ungdomstrinn. Elevene kan oppfatte fagene som svært forskjellige på ulike trinn, og det blir uklart hva som er progresjon i fagene. Underveisvurdering og sluttvurdering i fagene bygger på tradisjonelle praksiser ettersom elevene vurderes på innsats, holdning og deltagelse, mens faglige begrunnelser for vurderinger er lite synlig for elevene.

Fagfellesskap i hvert av fagene og profesjonsfellesskap på skolene anbefales som sentrale virkemidler i videre fagutvikling og kunnskapsutveksling i de praktiske og estetiske fagene. Det anbefales en utvikling av fagfellesskap og tolkningsfellesskap for lærere om hvordan iverksette læreplanen i fagene på tvers av skoler og trinn.

Kunnskapen som er fremskaffet i denne evalueringen bygger på empirisk forskning om det som foregår i de praktiske og estetiske fagene i klasserom/spesialrom i fagene på 1.-10. trinn i skolen. Anbefalingene vil kunne brukes til videre fagutvikling og kunnskapsutveksling i skolene og blant lærerne i fagene, blant skoleledere og skoleeiere, og innenfor politikkutforming, forvaltning og i forskning.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Oversikt over tabeller og figurer	VIII
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Evalueringens rammeverk, problemstillinger og datagrunnlag	3
1.3 Rapportens oppbygging	4
2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	5
2.1 Tidligere forskning i og om praksiser i fagene	5
2.1.1 Noen perspektiver fra evalueringer av tidligere reformer	5
2.1.2 Forskningsmessige trender og kunnskapsinteresser i fagene	7
2.1.3 Vurderingspraksiser i fagene	9
2.2 Teoretisk rammeverk	12
2.2.1 Praksisarkitekturteori	12
2.2.2 Reformideer – oversettelse, omforming, modifisering og frastøting	14
3 Design, metoder og datagrunnlag i evalueringen	14
3.1 Metode	15
3.1.1 Metoder for dataproduksjon	15
3.1.2 Utvalg	16
3.2 Analyse	18
3.3 Metodiske og etiske refleksjoner	19
4 Kroppsøving	21
4.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner	21
4.1.1 Formålet med faget – fra 1922 til i dag	21
4.1.2 Innhold og praktiske aktiviteter	22

4.1.3 Struktur og didaktikk	22
4.1.4 L97 og LK06	23
4.1.5 LK20	24
4.1.6 Endringer og stabile trekk ved kroppsøvingfaget i LK20	25
4.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver?	26
4.2.1 Struktur, innhold og tidsbruk i kroppsøvingfaget	26
4.2.2 Samarbeid og elevmedvirkning	28
4.2.3 Elevene er mest i gymsalen	28
4.2.4 Elevenes forståelse av faget	29
4.2.5 Vurderingspraksis – elevene får mest muntlige tilbakemeldinger	29
4.3 Oppsummerende diskusjon	30
4.3.1 Strukturen i faget er fast – samspill og idrettsaktivitet er fremtredende	31
4.3.2 Garderoben tar mye av undervisningstiden	32
4.3.3 Samarbeidsfaget kroppsøving	32
4.3.4 Innefaget kroppsøving	32
4.3.5 Faget forstås ulikt på barneskolen og ungdomsskolen	33
4.3.6 Lærere synes det er krevende å vekke kompetansen – innsats og samarbeid premieres	33
5 Kunst og håndverk	35
5.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner	35
5.1.1 L97 og LK06	35
5.1.2 Fagfornyelsen – LK20	36
5.1.3 Endringer og stabile trekk ved kunst og håndverk i LK20	38
5.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver	39
5.2.1 Undervisnings- og læringspraksiser i kunst og håndverk	40
5.2.2 Veilednings- og vurderingspraksiser i kunst og håndverk	43
5.3 Oppsummerende diskusjon	44
6 Mat og helse	47
6.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner	47
6.1.1 L97 Heimkunnskap	47
6.1.2 LK06 Mat og helse	47

6.1.3 LK20 Mat og helse	48
6.1.4 Endringer og stabile trekk i L97, LK06 og LK20	49
6.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver	51
6.2.1 Struktur og innhold i faget mat og helse	51
6.2.2 Lærerstyrt undervisning i mat og helse	52
6.2.3 Eksperimentering, utforsking og kreativitet	53
6.2.4 Vurderingspraksiser	55
6.3 Oppsummerende diskusjon	56
7 Musikk	58
<hr/>	
7.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner	58
7.1.1 L97 og LK06	58
7.1.2 Fagfornyelsen – LK20	59
7.1.3 Støtteressursen «kort om faget»	62
7.1.4 Endringer og stabile trekk ved musikkfaget i LK20	62
7.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver?	64
7.2.1 Stort handlingsrom for lærerne	64
7.2.2 Det todelte musikkfaget	64
7.2.3 Vurderingspraksiser	65
7.3 Oppsummerende diskusjon	66
8 Konklusjoner og anbefalinger	70
<hr/>	
8.1 Fagenes egenart og fagintegrering	70
8.2 Innhold i de praktiske og estetiske fagene	71
8.2.1 Kompleks læreplan	71
8.2.2 Styrking av samfunnsrelevans	72
8.2.3 Tverrfaglige tema – doble forventninger til fagene	72
8.3 Elevrollen og elevenes læring	73
8.3.1 Medvirkning og samspill	73
8.4 Undervisnings- og vurderingspraksisene	74
8.4.1 Kompetanse og vurdering	74
8.4.2 Underveisvurdering	75

8.4.3 Standpunktvurdering	75
8.5 Profesjonsfelleskap i skolen og fagfelleskap i fagene	76
8.5.2 Undervisningsrom og spesialrom	76
8.5.3 Fagutvikling og kunnskapsutveksling	77
8.6 Oppsummering og anbefalinger	77
Referanser	80

Oversikt over tabeller og figurer

Tabeller

Tabell 2.1 Utdanningskomplekset.	s. 21
Tabell 3.1 Oversikt over sammenhengen mellom tema, metode og analyse i rapportene	s. 27
Tabell 4.1 Kroppsøving - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	s. 35
Tabell 5.1 Kunst og håndverk - Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	s. 48
Tabell 6.1 Mat og helse - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	s. 59
Tabell 7.1 Musikk - struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20	s. 68

Figurer

Figur 3.1 Design, utvalg og datamaterialet	s. 23
--	-------

1 Innledning

I denne sluttrapporten presenterer vi de samlede resultatene fra evalueringen av fagfornyelsen og innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019) i de praktiske og estetiske fagene, det vil si fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk, i grunnopplæringen (1.-10. trinn).¹ Evalueringen har pågått over fire år, i perioden 2022 til 2025, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir), og er gjennomført av en forskergruppe ved Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idrett og lærerutdanning. Formålet er å gi kunnskap om endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i disse fire fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold som følge av fagfornyelsen. Vi har tidligere rapportert i tre delrapporter (Borgen et al., 2023a; Borgen et al., 2023b; Borgen et al., 2025). I denne sluttrapporten sammenstilles og diskuteres hovedfunnene.

1.1 Bakgrunn

De praktiske og estetiske fagene har fått tydeligere plass og oppmerksomhet i fagfornyelsen. Forarbeidene til fagfornyelsen og videre politikktutforming gjenspeiler hvordan de praktiske og estetiske fagene har vært mye debattert i forbindelse med reformer i skolen. I disse dokumentene vektlegges de praktiske og estetiske fagenes verdi som «noe annet» enn andre skolefag, samtidig som «det praktiske» i fagene skal styrkes (St. meld. nr. 38 (2015-2016)). Tidligere reformer og evalueringer utgjør også en historisk kontekst og et tolkningsrom som vi skal gå nærmere inn på her.

Læreplanreformer inngår i måter skolen styres og omformes på, og setter rammer for læreres tolkning og operasjonaliseringer av fag. I norsk sammenheng har nasjonale læreplanreformer vært den vanlige strategien for utvikling av skolen. Over tid har det imidlertid vært anvendt ulike strategier med hensyn til forarbeid og implementering (Aasen et al., 2012, s. 41), så vel som dokumentasjon og evaluering av resultatene av reformene (Hopmann, 2003, s. 459). Med reformene L97 og LK06 fulgte en større vekt enn tidligere på kunnskapsinnhenting om gjennomføringene av læreplanreformer gjennom evalueringer. Disse evalueringene har hatt formative funksjoner i forhold til fagfornyelsen. Evalueringen av L97 viste blant annet at det var lavt læringstrykk i klasserommet og at det i liten grad ble dokumentert hva elevene lærte (Haug, 2003). Med reformen Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) fikk skolen en læreplanreform som representerte en kompetansebasert læreplanmodell der oppmerksomheten var rettet mot elevenes læringsutbytte. Denne overgangen skulle blant annet realiseres gjennom lokalt læreplanarbeid. Evalueringen av LK06 viste blant annet at arbeidet med Kunnskapsløft-reformen var utfordrende på mange nivåer i opplæringen. Etter hvert fikk reformen et dynamisk preg der det ble mer sentral styring og støtte (Aasen et al., 2012). I LK20 er sentrale elementer fra LK06 som styrings- og forvaltningsreform bevart, mens overordnet del av læreplanen samt læreplanverkets elementer i sammenheng med læreplanene for fagene er endret (Karseth et al., 2022). Læreplanverket LK20 er også dynamisk med stadig pågående

¹ Videre i rapporten omtales fagene i alfabetisk rekkefølge: kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk.

politikkutformingsprosesser, blant annet kom det ny Opplæringslov med forskrifter i 2024 (Lovdata, 2024).

I prosessen med fagfornyelsen var det lagt vekt på bred forankring i politikkutforming så vel som i praksisfeltet. Forarbeidene til fagfornyelsen viser hvordan det er ulike forståelser av de praktiske og estetiske fagene, og det vi kan kalle 'doble' samfunnsmessige forventninger til disse fagene (Borgen, Randers-Pehrson & Rimstad, 2026). I forarbeidene til LK20 har styrking av de praktiske og estetiske fagene vært en uttalt ambisjon (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). I NOU 2014:7 omtales de praktiske og estetiske fagene som tradisjonsrike fag som har hatt en allmenndannende funksjon i opplæringen (s. 86). Trivsels- og mestringsdimensjonene ved fagene, og at fagenes tematiske bredde er blitt større, trekkes frem (s. 86). Det er i denne sammenhengen flere forslag til endringer, som at kroppsøving skal være et mer idrettsrettet fag, og at kunst og håndverk skal deles i et kunstoffag og et håndverksfag. På grunnlag av debatter og høringsrunde ble disse forslagene ikke fulgt opp i NOU 2015:8. I omtalen av de praktiske og estetiske fagene i NOU 2015:8 blir fagområdet her tydelig knyttet til at de representerer noe annet enn andre skolefag. Det hevdtes at: «Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar» (s. 25). I NOU-en vektlegges overførbarhet fra de praktiske og estetiske fagene til de fleste sider ved livet. Gjennom fagene kan elevene få lære hvordan de tar vare på sitt eget liv, blant annet med tanke på fysisk og psykisk helse, livsstil, økonomi og forbruk. Dette omtales som livsferdigheter eller hverdagskompetanse og omfatter evne til å ta gode beslutninger og gjøre etiske avveininger (NOU 2015:8, s. 25). På den andre side fastholdes argumentet fra NOU 2014:7 om at fagene har en stor tematisk bredde. De praktiske og estetiske fagene har ifølge NOU 2015:8 hatt et for ambisiøst omfang i LK06, med større krav enn i tidligere læreplaner til praktisk utførelse og teoretisk kunnskap og refleksjon. Utvalget har en klar anbefaling til fagområdet om at det bør legges opp til «en større og grundig faglig diskusjon og fagutvikling om fagstruktur, formål og innhold i fagene» (s. 53), grenseopp ganger til andre fag, og fagenes ansvar for flerfaglige temaer (s. 70). Ifølge utvalget har fagområdet praktiske og estetiske fag behov for å redusere og forenkle, fokusere og tydeliggjøre fagenes bidrag, for å møte samfunnsutfordringer og styrke sammenhengen i læreplanverket (s. 53). I Meld. St. 38 (2015-2016) vektlegges de praktiske sidene ved fagene, som noe som kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag (s. 48). I meldingen blir *praktisk arbeid* (vår utheving) omtalt som å arbeide med ulike materialer, tradisjonelle og nye teknikker og å lære bruk av verktøy. Vektleggingen av de praktiske og estetiske fagenes særlige bidrag i opplæringen, og forventninger til overførbarhet og verdi av de praktiske og estetiske fagene til andre fag og settinger er også blitt videre tydeliggjort i politikkutformingen i evaluingsperioden, blant annet gjennom Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2024). En begrunnelse for denne siste meldingen er at «en mer praktisk, variert og relevant skole er et hovedgrep for å snu den negative utviklingen i læring, motivasjon og trivsel» blant elevene (s. 15). Det er forventninger om at mer aktiv og variert opplæring gir elevene «større mulighet til å bli kjent med ulike sider av seg selv, og utvikle et bredt sett av ferdigheter» (s. 15), for eksempel egenskaper som empati og toleranse, og evne til å samarbeide og kommunisere, som anses som «grunnleggende for vårt tillitsbaserte og demokratiske samfunn» (s. 15).

Fagenes egenart, posisjon og samfunnsmessige begrunnelser og bidrag til elevenes danning, og hva som kan sies å være det praktiske og estetiske i disse fagene, er med andre ord stadig til diskusjon. I denne sluttrapporten inngår disse perspektivene i tolkningsrommet for resultatene i evalueringen.

1.2 Evalueringens rammeverk, problemstillinger og datagrunnlag

Evalueringer defineres generelt ofte som en vurderingsprosess der formålet er å fastslå verdien av et tiltak og dets produkter. Denne definisjonen kritiseres gjerne for å bygge på en mål-middel-tankegang og for å være for enkel og reduksjonistisk. Ifølge Vedung (2021) kan evaluering knyttes til verdsetting i to betydninger; evaluering som prosessen med å vurdere og verdsette, og som produktet av denne prosessen, den resulterende verdsettingen (s. 104). Prosess og produkt vil ofte interagere og i denne sammenhengen er det av betydning hvordan evalueringen arbeider, kommuniserer og språkliggjør sitt arbeid. Vi tar utgangspunkt i at evalueringen er en dynamisk prosess som også bidrar med nye kunnskapsbidrag med relevans for videreutvikling av fagene. Det er forventninger til at evalueringen skal gi kunnskap som kan brukes til å justere fagfornyelsen underveis i evalueringsperioden, og som resultat som danner grunnlag for fremtidig politikktutforming og praksis (Udir, 2021). Dette innebærer en evalueringsprosess der det stegvis settes verdi på tiltak og produkter av tiltaket, innenfor et lengre tidsforløp, noe som i denne evalueringen er rapportert gjennom tre tidligere delrapporter (Borgen et al., 2023a; Borgen et al., 2023b; Borgen et al., 2025) og konkluderes i denne sluttrapporten. En forskningsbasert evaluering har også noen begrensninger i rammefaktorer, teoretisk rammeverk og datamateriale, samt etiske hensyn (Dahler-Larsen, 2003) som er redegjort for i delrapportene og i denne sluttrapporten. I denne sluttrapporten undersøker vi hvilke endringer og stabile trekk som karakteriserer praksisene i de praktiske og estetiske fagene i LK20. For å belyse denne problemstillingen har vi tre forskningsspørsmål:

- Hvilke endringer og stabile trekk karakteriserer fagenes innhold (LK20)?
- Hvilke endringer og stabile trekk karakteriserer undervisnings- og vurderingspraksis i fagene?
- Hvilke endringer og stabile trekk karakteriserer elevroller og elevenes læringspraksiser?

Vi har valgt et flermetodisk forskningsdesign, der ulike metoder og datatyper til sammen gir et rikholdig materiale for å besvare problemstillinger og forskningsspørsmål. De tre delrapportene har problemstillinger knyttet til evalueringsoppdragets tre temaer: endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Hver delrapport bidrar med perspektiver, datamateriale og analyser av ulike praksiser i de praktiske og estetiske fagene.

I delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) er problemstillingen: Hvilke sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20? Formålet har vært å etablere en kunnskapsbase (baseline) (Cresswell, 2007) som kan gi grunnlag for å evaluere endring og utvikling i de praktiske og estetiske fagene som enkeltfag i skolen og fagområde samlet. Rapporten bygger på et datamateriale fra dokumentanalyse av læreplaner for de fire fagene.

I delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) er problemstillingen: På hvilke måter omformes og oversettes LK20 i de praktiske og estetiske fagene? Problemstillingen er belyst gjennom tre forskningsspørsmål: A. Hvordan praktiseres fagene? B. Hvordan praktiseres vurdering i fagene? C. Hvordan reflekterer lærere, skoleledere og skoleeiere om profesjonelle læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene? Rapporten bygger på et datamateriale fra observasjoner av vanlig undervisning i klasserom/ spesialrom i de fire fagene i skolen og fokusgruppeintervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere.

I delrapport 3 (Borgen et al., 2025) er problemstillingen: Hva kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene etter innføringen av LK20? Denne problemstillingen er belyst gjennom forskningsspørsmålene: A: Hva gjør elevene i fagene? B: Hvordan forstår elevene fagene? C: Hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene? Rapporten bygger på et datamateriale fra observasjoner av vanlig undervisning i klasserom/ spesialrom i de fire fagene i skolen og fokusgruppeintervjuer med elever.

I denne sluttrapporten utfyller og viderefører vi analysene fra delrapportene gjennom syntetisering og videre innholdsanalyser (Hsieh & Shannon, 2005) og reanalyser (Wästerfors et al., 2014). Analyser og funn fra delrapportene inngår i denne sluttrapporten, der de settes inn i et implementerings- og endringsperspektiv (Røvik, 2009) for å belyse hvordan fagfornyelsen har bidratt til endringer i praksiser i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen.

1.3 Rapportens oppbygging

Sluttrapporten består av 8 kapitler. Etter dette innledningskapittelet presenterer vi i kapittel 2 perspektiver vi støtter oss til i evalueringen. I kapittel 3 gjør vi rede for design, metodisk tilnærming og datamateriale. Videre i rapporten inngår resultatkapitler for hvert fag; kapittel 4 for kroppsøving, kapittel 5 for kunst og håndverk, kapittel 6 for mat og helse, og kapittel 7 for musikk. I kapittel 8 konkluderer vi og kommer med noen anbefalinger.

2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gir vi en kort oversikt over noen sentrale kunnskapsbidrag fra tidligere forskning og evalueringer i perioden 2000-2023 som har særlig relevans for evalueringen av følgene av fagfornyelsen LK20 for de praktiske og estetiske fagene. Deretter vil vi presentere teoretisk rammeverk og hvordan dette rammeverket operasjonaliseres inn mot evalueringen.

2.1 Tidligere forskning i og om praksiser i fagene

Som vi har vist til i de tre tidligere delrapportene i evalueringen er kunnskapsgrunnlaget i og om de praktiske og estetiske fagene i 1.-10. trinn i skolen spredt og variert. Det har imidlertid vært en økning av forskningspublisering i og om flere av skolefagene de siste 10-20 år (se f.eks. Johansson, 2018; Løndal et al., 2021; Skjelbred & Borgen, 2023; Veka & Djupegodt, 2025). De praktiske og estetiske fagene har en lang historie i skolen, og utgjør om lag en fjerdedel av timetallet i grunnskolen. Det er likevel et forholdsvis lite volum av fagfelleverderte publikasjoner når det gjelder læreplanstudier og empiriske studier av klasseromspraksiser i enkeltfagene (jf. Borgen et al., 2023a og Borgen et al., 2023b). I fagfeltet er det også forholdsvis få fagfelleverderte studier der elever i grunnskolen er selvstendige studieobjekter og som inkluderer elevenes læringspraksiser (jf. Borgen et al., 2025), og studier som omtaler disse fire fagene som et fagområde i opplæringen. Dette er konklusjoner vi trekker blant annet på bakgrunn av at vi har søkt etter empiriske studier av klasseromspraksiser i enkeltfagene på Google Scholar og i databaser som Oria (en felles portal til norske fag- og forskningsbibliotek), med søkeord som kombinerer fagene eller fagområdet med elev, lærer, undervisning og skole-slag/trinn. Vi har imidlertid etter hvert sett at disse søkeordene ikke alltid fanger opp fagfelleverderte enkeltstudier som er basert på datamateriale fra klasserom og undervisning i disse fagene, men der de oppgitte søkeordene i publikasjonene er rettet mot andre eller bredere utdanningsrelaterte tema som forfatterne knytter sine studier av et praktisk estetisk fag opp mot. I evalueringen har vi lagt vekt på å vise til et relevant utvalg av publisert fagfelleverdert forskning og til evalueringsrapporter i tilknytning til tidligere læreplanreformer i norsk skole. Det er også generelt et inntrykk at kunnskapsinteressene i fagene er i endring og er styrket i møte med LK20, selv om bildet ser ulikt ut i de fire fagene.

2.1.1 Noen perspektiver fra evalueringer av tidligere reformer

Fagenes egenart og posisjon i skolen har blitt debattert i forbindelse med forskningsinnsatsen koblet til tidligere læreplanreformer. Med reformene L97 og LK06 fulgte en større vekt på kunnskapsinnhenting om gjennomføringen av reformene gjennom evalueringer. Disse evalueringene har hatt formative funksjoner i forhold til videre læreplanreformer. I sammenheng med Læreplanreformen 1997 (L97) ble det gjennomført fagevalueringer av kroppsøving (Berggraf Jacobsen et al., 2002; Moser et al., 1998; Moser et al., 1998) og kunst og håndverk (Carlsen & Streitlien, 1995, Kjosavik et al., 2003). I studiene av kroppsøving rapporteres det at lærere arbeider svært forskjellig, og at aktivitetene er tradisjonelle og kommer i forgrunnen i faget. Lignende trekk rapporteres i studiene av kunst og håndverk, der lærerne legger vekt på elevenes skapende arbeid mens nye emner og arbeidsmåter i faget i

L97 kommer i bakgrunnen. Disse fagevalueringene inngår i en større forskningsbasert evaluering av reformen R97 og fagene i L97 (Haug, 2003). Ifølge Haug viderefører reformen tidligere læreplaner, med noen nyanseringer (s. 31). Reformen og L97 preges av en utviklingsoptimisme der eleven er fremstilt som robust, og som kan påvirkes og inspireres (s. 31). Likevel er et fellestrekk for de ulike fagene at lærerne vurderer at de nye læreplanene for fagene i L97 er for omfattende og for ambisiøse sammenlignet med tidligere planer (s. 49). Forskerne finner mye stabilitet fra tidligere læreplaner, og at det er lite endring i fagene (s. 88). Det pekes på at det i de praktiske og estetiske fagene legges vekt på en elevaktiv tradisjon og motstand mot teoretisering i fagene, og at dette har preget mottagelsen av L97 (s. 88).

Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) var en omfattende styringsreform som omtales som et systemskifte med vekt på lokal styring og profesjonelt handlingsrom, og en overgang fra innholdsbasert til kompetansebasert læreplanmodell (Aasen et al., 2012). I kjølvannet av reformen ble det publisert studier om enkeltfag og studier der praktiske og estetiske fag ble sett i sammenheng med andre fag, og der fagenes egenart diskuteres i sammenheng med læreres oppfatninger om fagene og praksiser i skolen. De praktiske og estetiske fagene, og «praktisk» og «estetisk» som utgangspunkt for danning og læring var omdiskutert i sammenheng med LK06 (jf. Dale, 2008; Løvlie, 2015). Diskusjonene gjenspeiler spørsmål om hvordan «praktisk» innenfor de praktiske og estetiske fagene både kan oppfattes som underordnet (den teoretiske) kunnskapen, og refererer til noe grunnleggende i forhold til kunnskap. På samme måte kan «estetisk» innenfor de praktiske og estetiske fagene referere til erfaringer gjennom kunsten, men kan også inngå i alle erfaringer, også praktiske erfaringer (jf. Borgen et al., 2020, s. 7-8). Her ser vi også at det diskuteres hvilke fag som inngår i fagområdet praktiske og estetiske fag. Skolefagundersøkelsen fra 2009 (Vavik et al., 2010) setter søkelys på fagene kunst og håndverk, kroppsøving og musikk, mens mat og helse ikke er inkludert i fagområdet. I skolefagundersøkelsen fra 2011 er alle de fire fagene representert (Espeland, et al., 2013). Felles for begge rapportene er at de undersøker praksiser i fagene slik det er rapportert fra lærere gjennom spørreundersøkelser. Hovedfunnene i skolefagundersøkelsen fra 2011 er at lærere verdsetter fagene og fagområdet som allmenndannende for elever. Fagområdet omtales også som metodefag og som berikende som arbeidsmåter for å øke elevenes læringsutbytte i andre skolefag. Det er også stor tilslutning blant lærere til utsagn om at de praktisk estetiske fagene skaper viktige alternative mestringsarenaer for elever som sliter i teorifagene (Aadland et al., 2014).

Et tema som tas opp i kontekst av LK06 er fagenes rammebetingelser i skolen (Holthe et al., 2013). Disse publikasjonene kan ses i sammenheng med bekymringene om hvordan de praktiske og estetiske fagenes egenart blir ivaretatt innenfor en kompetansebasert læreplanmodell. I flere studier av rammefaktorenes betydning for fagene og fagområdet er det et funn at de praktiske og estetiske fagene i liten grad er prioritert og at rammene på den enkelte skole varierer og får stor betydning for hvordan fagene ivaretas og undervises (Holthe et al., 2013). Basert på datamateriale fra LK06 blir dette temaet også tatt opp i nyere forskning om kunst og håndverk og mat og helse (Skjelbred & Veka, 2025). Et annet tema som har vært tatt opp i forbindelse med læreplanreformen LK06 er betingelsene for å realisere innhold i fag, med søkelys på hovedområdet friluftsliv i kroppsøving (Leirhaug & Arnesen, 2016). Videre har Hallås et al. (2013) undersøkt de grunnleggende ferdighetene i de

praktiske og estetiske fagene innenfor LK06. De finner betydelig variasjon mellom fagene i omtalen av de grunnleggende ferdighetene, og at det er lite samsvar i læreplanene for fagene mellom verb brukt i omtalen av de grunnleggende ferdighetene og verb brukt om de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene for fagene (s. 117). Denne forskningen i forbindelse med LK06 gjenspeiler at det er uklarheter i læreplanverket og i hvordan læreplanene for fagene blir forstått, og at det er stor variasjon i praksisene i fagene.

2.1.2 Forskningsmessige trender og kunnskapsinteresser i fagene

I de tre delrapportene i evalueringen har vi vist til hvordan det er ulike forskningsmessige trender og kunnskapsinteresser i de fire fagene. Kroppsøving er et fag der mye av forskningen er rettet mot ungdomstrinn og videregående skole, og det er svært lite forskning om barnetrinnene (Borgen et al. 2021; Jonskås, 2010; Løndal et al., 2021). Dette kan blant annet ha sammenheng med at kroppsøvfingsfaget er gjennomgående for 1.-13. trinn i skolen, og at flest lærere med kompetanse i faget underviser i ungdomsskole og videregående skole (Arnesen et al., 2023). Kroppsøvfingsfaget fremstår som et motsetningsfylt og uklart kunnskapsobjekt (Aasland, 2019; Borgen & Engelsrud, 2020; Løndal et al., 2021; Standal et al., 2020). En del av forskningen er rettet mot å identifisere problemer og foreslå endringer (Moen & Rugseth, 2018, s. 154), med referanse til internasjonale diskurser om problemene med et idrettsrettet kroppsøvfingsfag. I litteraturen argumenterer forskere også for at elevenes bevegelseskompetanse bør være det viktigste læringsobjektet (se f.eks. Aartun et al., 2020, 2025; Barker et al., 2017; Bjørke, 2020; Ommundsen, 2013; Sæle, 2017). Blant andre tema er hvordan ulike aktivitets- og helseargumenter får innvirkning på fagets plass i skolen (se f.eks. Aasland et al., 2016; Karlsen et al., 2022; Mong, 2019; Mong & Standal, 2019), dans i læreplanen for kroppsøving og realiseringen i skolen (Rustad, 2017), friluftsliv i kroppsøving (Espeland et al., 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016), og svømmeundervisning (Gjølme, 2021). Skille og Moen (2021) peker på at LK20 forsøker å frigjøre faget fra idrettsfeltet ved å sette søkelys på elevene og deres læring. Eksempler på studier der elever i grunnskolen er selvstendige studieobjekter, finner vi særlig fra de siste årene. Blant tema for slike studier er hvordan ungdomsskoleelever har medbestemmelse og er involvert i beslutninger som gjelder egne bidrag, innhold og vurdering i faget (Aarskog, 2021), lek i kroppsøving (Sæther et al., 2023), hvordan elever i ungdomsskolen drar nytte av omvendt undervisning i kroppsøving (Østerli, 2020), og elevenes bevegelseserfaringer og læring i kroppsøving (Aartun et al., 2025).

Innenfor skolefaget kunst- og håndverk er det et stort volum og stor spennvidde i tematikker og forskningsområder, men få studier basert på datamateriale fra praksisnær forskning gjennomført i undervisning i skole (Johansson, 2018; Skjelbred et al., 2023). Noen eksempler på praksisnære doktorgradstudier er en studie av barn mellom 9-12 år og deres tegneprosesser i formelle eller uformelle omgivelser (Frisch, 2010), en studie om eleven som aktør i møte med kunst (Dagsland, 2013), en studie i klasserom om elevenes mulighet for deltagelse og autonomi i de kunst- og håndverksfaglige praksisene (Randers-Pehrson, 2016), en studie av elevenes deltagelse i møte med samtidskunst og deres opplevelser og erfaringer av dette over tid (Skregelid, 2019) og en studie av bærekraftig kunst og håndverksundervisning i kunst og håndverk (Maus, 2019). Videre eksempler er Klungland (2022) som har undersøkt materiell-kollektive praksiser i kunst og håndverksundervisning på

mellomtrinnet, og Tessem (2024) som har undersøkt elevenes skapende arbeid og sammenhengen mellom undervisningsaktivitetene og elevenes læringsprosesser i faget.

Mat og helse er et fag der det har vært forholdsvis lite forskning om praksiser i klasserommet, men der det dokumenteres flere slike forskningsinnsatser de senere år (f.eks. Ask et al., 2020; Helland et al., 2023; Veka et al., 2020; Veka, 2022; Aadland, et al., 2023, 2024). Flere tidligere studier viser til stor variasjon i organisering og innhold i mat og helsefaget, men at matlagingsferdigheter gjerne vektlegges (Bottolfs, 2020; Holthe & Wergedahl, 2013; Veka et al., 2018; Øvrebø, 2014). I en nyere studie av mat og helseundervisningen på 1.-4. trinn hevder forfatterne at faget i stor grad preges av tilfeldigheter, ofte tilknyttet tilgang på ulike ressurser og på lærerkompetanse (Aadland et al., 2023). Innenfor LK20 undersøkes også elevers opplevelser av mat- og helseundervisningen (Slyngenberg Jensen et al., 2024). Denne studien finner at det kan være av betydning for elevene hvordan faget er organisert og timeplanfestet eller ikke på ulike trinn i barneskolen (1.-7. trinn). En ny kunnskapsoversikt viser til at forskningen i stor grad har vært rettet mot det helsefremmende perspektivet i faget, og det etterlyses forskning der fagets bredere mandat får mer oppmerksomhet (Veka & Djupegodt, 2025). Et nylig bidrag undersøker elevers sansebaserte erfaring og interaksjon med natur og med estetiske uttrykksformer i tverrfaglig undervisning med estetiske læreprosesser (Ouff et al., 2024).

I musikkfaget er det få fagfelleverderte arbeider som undersøker klasseromspraksiser. Denne forskningen er hovedsakelig i form av kvalitative studier. Onsrud (2013) har sett på hvordan elever utforsker og uttrykker kjønn gjennom musikk, mens Bøe (2010) har undersøkt elevenes egne meninger om sangaktiviteter i musikkundervisningen og bruk av elevenes stemmer i komponering. Videre har Berg-Olsen (2015) undersøkt marginaliserte elevers stemmer i musikkfaget. En artikkel av Gilje (2021) viser at lærebøker og andre papirbaserte læringsmidler sjelden benyttes i klasserom der elevene arbeider med digitale verktøy. Forskningsbidrag som er gjort med utgangspunkt i lærerens perspektiv er for eksempel Sætre et al. (2016), som undersøker lærerens kompetanse og valg av undervisningsmetoder, deriblant bruk av digitale verktøy. Nielsen og Karlsen (2021) peker på betydningen av lærernes kompetanse for kvaliteten på musikkundervisningen. Blant bidragene fra empirisk forskning som direkte observerer klasserommet i musikkfaget i grunnskolen er Ferm Almqvist og Christophersen (2016) som undersøker inkluderende undervisning. Resultater fra forskningsprosjektet DYNAMUS, som undersøker musikkrelaterte lærings- og undervisningsarenaer for aldersspennet 0-19 år (Ellefsen et al., 2023), viser til at lærere er sentrale for elevers læring og opplevelser i musikkfaget i ulike kontekster som skolen og kulturskolen.

Skoleledere og skoleeieres perspektiver på disse fire fagene er lite kjent. I denne evalueringen rapporterer vi fra fokusgruppeintervjuer med skoleledere og skoleeiere om de praktiske og estetiske fagene i delrapport 2 (Borgen et al., 2023b). Der kommer det frem at skoleledere og skoleeiere har engasjement for disse fagene og slutter seg til at fagene styrkes i LK20. Imidlertid er skoleledere og skoleeiere også enige om at de praktiske og estetiske fagene kommer i bakgrunnen i forhold til de såkalte kjernefagene og at mer overordnede tema kommer i forgrunnen i samarbeidet i profesjonsfellesskapet (se Borgen et al., 2023b, kap. 5). I denne sammenhengen viser skoleledere og skoleeiere til at de har stor tillit til hvordan lærerne ivaretar de praktiske og estetiske fagene i opplæringen.

2.1.3 Vurderingspraksiser i fagene

Vi undersøker også endringer i vurderingspraksiser i fagene i denne evalueringen. Det har skjedd store endringer i vurderingstenkingen i skolen gjennom de siste 30 årene. Reformene på 1990-tallet kan knyttes til en styrket interesse for målstyring opp mot resultater av opplæringen som uttrykk for kvalitet i skolen (NOU 2023: 27). Oppmerksomheten om vurdering i LK06 har sammenheng med overgangen til en kompetansebasert læreplan. Både undervisvurdering og sluttvurdering inngikk i reformen, selv om styringen opp mot resultatmålene for de såkalte kjernefagene har fått mye av oppmerksomheten. Undervisvurdering har fått en tydeligere plass i LK20 ved at læreplanene for fagene har en tekst om undervisvurdering i tilknytning til kompetansemålene på alle trinn.

De praktiske og estetiske fagene har tradisjonelt hatt standpunktkarakter som sluttvurdering. Standpunktkarakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i et fag ved avslutning av opplæringen, og uttrykker en bredere kompetanse enn en eksamenskarakter. Elevens forutsetninger, fravær, orden og oppførsel skal ikke inngå i vurderingen, og innsats skal bare være en del av vurderingen i fag hvor det står spesifikt i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2021, § 3-3, § 3-15). Blant de fire fagene i evalueringen gjelder dette kroppsøving. I norsk skole er standpunktkarakteren i de praktiske og estetiske fagene viktig for elevene fordi karakterene i disse fagene teller for søkning til opptak til videre utdanning. I forskningslitteraturen er det diskusjoner om standpunktkarakterens funksjon. Ulike oppfatninger om funksjonen som karakteren skal ha, får betydning for karaktersettingen (Skar & Hopfenbeck, 2021). En studie innenfor LK06 undersøker standpunktkaraktersetting i fem fag; norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk, basert på intervjuer med lærere og ledere (Prøitz & Borgen, 2010). Studien viser til at innenfor LK06 er standpunktkaraktersetting lite regulert og at det er stor tillit til læreres profesjonspraksis i vurdering. De intervjuede ungdomsskolelærerne er opptatt av karakterers funksjon som både motivasjonsfremmende og –hemmende for elever. Videre er læreres notater et viktig grunnlag i vurdering i kroppsøving og kunst og håndverk. Mens vektning av deltagelse er viktig i vurdering og setting av standpunktkarakter i alle de fem fagene, er i tillegg innsats, oppmøte og holdning særlig vektlagt i kroppsøving. Rapporten konkluderer med at det er en utfordring å forme et regelverk som sikrer rettferdig standpunktvurdering for alle elever. En intervjuundersøkelse blant lærere i praktiske og estetiske fag om hvordan de setter standpunktkarakterer innenfor LK06 viser lignende mønstre (Oltedal et al., 2016). Selv om standpunktkaraktersettingen oppfattes som skjønnsbasert, er den også ifølge Brookhart et al., (2016) mer egnet til å si noe om elevenes videre skolefremgang fordi den vurderer et bredere spekter enn tester og eksamen i fag. Dette er i samsvar med hva lærerne sier i studien fra Prøitz og Borgen (2010) av standpunktkaraktersetting, og også i samsvar med dagens karakterforskrift.

Det er stor enighet i vurderingslitteraturen om betydningen av undervisvurdering og tilbakemeldingspraksiser for elevenes læring i alle skolefag. Likevel er det ifølge Hopfenbeck (2024) også generelt lite forskning om vurdering som en pågående klasseromspraksis. Gjennomgangen av forskning i denne evalueringen viser at slik er det også for de praktiske og estetiske fagene. I LK20 er det nytt at det i tilknytning til kompetansemålene er tekster om undervisvurdering. Her kommuniseres beskrivelser av hva som kjennetegner elevens kompetanse på de ulike trinnene, hvordan undervisvurderingene skal foregå gjennom dialog mellom lærer og elev, en vektlegging av at elevene skal reflektere

over og få sette ord på egen kompetanse, og at læreren gir veiledning om videre læring. Tekstene om vurdering på 10. trinn gir også beskrivelse av standpunktvurdering. Dette skal gi støtte til standpunkt- vurderingen samtidig som det er en del av læreplanen og har forskriftstatus på linje med hele lære- planen. Det er i tillegg utviklet støttemateriell, blant annet veiledende kjennetegn på måloppnåelse i alle fag på ungdomstrinn, men dette er ikke en formell del av læreplanene. Ser vi på forskningen og debattene om vurdering er det litt ulikt bilde for de praktiske og estetiske fagene, men som likevel gjenspeiler sentrale utfordringer som er referert til her.

Kroppsøving

Når det gjelder vurdering står kroppsøvfaget som nevnt i en særstilling sammenlignet med de tre andre praktiske og estetiske fagene (og andre fag i opplæringen). Innsats er beholdt som del av vur- deringsgrunnlaget ved overgangen fra en innholdsbasert læreplanmodell i L97, til en kompetanse- orientert læreplanmodell ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06), og videreført i LK20. Overgangen fra L97 til ny læreplanmodell LK06 medførte flere læreplanrevisjoner i kroppsøving, som skulle bidra til å tydeliggjøre grunnlaget for vurdering (se f.eks. Lyngstad, 2019; Udir, 2012). I lære- planrevisjonen i 2012 (KRO1-03) ble innsats spesifisert til å være en del av grunnlaget for vurdering (Udir, 2012). I LK20 i teksten om faget heter det at innsats er en del av uttrykket for kompetanse i faget (Udir, 2019a), som medfører at vurderingspraksisene fra L97 videreføres innenfor LK20. I 2015 kom det også i en revisjon av læreplanen som omtaler den første svømmeopplæringen på 1.-4. trinn med detaljerte krav om kompetanseoppnåelse, og svømming, sikkerhet og livredning på mellomtrinn og ungdomstrinn. Det er en pågående debatt i kroppsøving om innsats som grunnlag for vurdering og hvordan dette kan operasjonaliseres som kjennetegn på måloppnåelse. En kritikk går ut på at forstå- elser av innsats som noe som kan observeres, ikke fanger opp former for innsats, dialoger og for- handlinger i kroppsøvingstimer der elevene medvirker, tar ansvar og får innflytelse på egen læring (se f.eks. Aarskog, 2020; Aarskog et al., 2021; Aasland & Engelsrud, 2017). I sammenheng med vurde- ring i kroppsøving er imidlertid kompetansebegrepet, som er sentralt i Kunnskapsløft-reformen og i fagfornyelsen, gitt lite oppmerksomhet.

Kunst og håndverk

Gjennom kunst og håndverksfagets historie har det vært noen gjentagende debatter når det kommer til vurdering. En viktig debatt har dreid seg rundt forholdet mellom teori og praksis og i hvilken grad refleksjon og teoretisk kunnskap skal gjøres til gjenstand for vurdering i faget. Distinksjonen mellom å kunne gjøre noe i praksis og å kunne forklare den skapende praksisen med teori, er bredt debattert innen kunst- og designdidaktikk (Nyrrnes, 2008; Brønne, 2009). En annen helt sentral debatt er det som kan kalles vurdering av motsetningsforholdet mellom ferdigheter og kreativitet, eller håndverk og nyskaping som Nielsen kaller det (Nielsen, 2019). Dette er en problematikk som går på hvordan man kan vurdere kreativitet og at det er enklere å vurdere håndverksferdigheter og flid i et ferdig produkt fordi det er av en mer «objektiv» karakter (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011; Utdanningsetaten i Oslo kommune; 2009). I forlengelsen av denne debatten er også forholdet mellom prosess og pro- dukt viktig, hvor forventningene om originalitet og ideutvikling står i motsetning til vurdering av for- male og konkrete visuelle parametere (Brønne, 2005). I etterkant av LK06 og innføringen av kompe- tansemål i faget, kom en debatt knyttet til fagets særpreg med skapende arbeid og utvikling av

personlig uttrykk, og utfordringer med å bryte ned kompetansemål til godt fungerende kjennetegn på måloppnåelse. I vurdering av produkter er forholdet mellom begreper som «fint og stygt», og spørsmål om smak og stil, for eksempel lærerens formbilde (Gulliksen, 2006) en aktuell problemstilling. Til slutt kan vi trekke opp uenighet om mulig innføring av eksamen i faget (Nasjonalt senter for kunst og design i opplæringen, u.å.; Zvanut, 2019). I delrapport 2 i denne evalueringen kommer elementer fra debattene frem ved at lærerne har forskjellige oppfatninger om vurdering.

Mat og helse

Det er få studier av vurdering i mat og helse. Vurderingskulturen er tidligere omtalt som svak i mat og helse (Holthe & Wergedahl, 2013). Historisk har oppskrifter dominert undervisningen (Veka et al., 2018). Tradisjonelle vurderingspraksiser har ofte vært basert på den praktiske oppgaven elevene får, med vekt på feil og mangler i elevenes arbeid (Holthe & Wergedahl, 2013). Dette har vanligvis blitt observert gjennom arbeidsstasjoner og praktiske øvelser, der vurderingen primært baserte seg på elevenes evne til å følge oppskrifter, gjennomføre praktiske oppgaver og overholde hygiene- og sikkerhetskrav. Teoretisk kunnskap om ernæring og helse ble i mindre grad systematisk integrert i vurderingsgrunnlaget (Holthe & Wergedahl, 2013). Innenfor denne praksisen har læring blitt sett på som å mestre et umiddelbart mål, snarere enn å fremme læringsprosessen underveis. Vurderingspraksisene har også vært preget av standardiserte skriftlige oppgaver eller prøver, for å måle elevenes fagkunnskaper, og gjenspeiler en produktorientert vurderingspraksis.

Musikk

I musikkfaget er det diskusjoner knyttet til vurdering når det gjelder forholdet mellom prosess og produkt eller mellom ferdigheter og kreativitet. Forskning på vurderingspraksiser i musikkfaget som har undersøkt lærernes praksiser, viser at standpunktvurdering i musikk kan oppleves som utfordrende og blant noen lærere også som uønsket (Vinge, 2014, s. 321). Begrunnelsen fra disse lærerne er at vurdering tar fokuset bort fra opplevelsesfaget musikk. Noen lærere hevder også at vurdering er krevende da lave karakterer kan oppleves mer dømmende enn i andre fag (Vinge, 2014, s. 305). Vinges studie (2014, s. 281) viser at lærerne møter kompleksiteten i utfordring med vurdering på ulike måter. For eksempel bruker lærerne tid på konstruksjon av kriterier som minsker tolkningsrommet ved vurdering, både for elevene og læreren (Vinge, 2014, s. 282). Samtidig forholder elever og lærere seg til en felles referanseramme for kvalitet, konstruert av kulturelle og estetiske praksiser også utenfor klasserommet (Vinge, 2014, s. 283-284). «Formativ vurdering» omtales derfor som mer tjenlig i musikk ved at prosessvurdering i større grad inngår som en «naturlig del» av både ferdighetsutvikling og veiledning i faget (Vinge, 2014, s. 322). Å også skulle gjøre standpunktvurdering fører til det Vinge (2014) kaller for didaktiske selvforsvarsstrategier blant lærerne, der de føler seg tvunget til å finne lærestoff og vurderingskriterier som lar seg objektivt beskrive og vurdere. På denne måten blir kravet om vurdering også med på å styre valg av innhold og arbeidsformer i faget. Selv om Vinge skriver sin avhandling i 2014 og relaterer den til vurdering i LK06, forteller våre informanter i delrapport 2 om lignende strategier da de ønsker å «ha ryggen fri» i møte med f.eks. klagesaker og kritiske foreldre i forbindelse med karaktersetning i musikk (Borgen et al., 2023b, s. 61).

Som det kommer frem her er vurdering i de praktiske og estetiske fagene gjennomgående et tema som er preget av debatter i hvert av fagene, og disse er nærmere belyst i delrapport 2 i denne

evalueringen (Borgen et al., 2023b). I delrapport 3 kommer det også frem hvordan elevene forstår vurdering i fagene som annerledes enn i andre fag, og at innsats, deltagelse og holdninger vektlegges av lærerne i alle de fire fagene ved karaktersetting (Borgen et al., 2025).

2.2 Teoretisk rammeverk

2.2.1 Praksisarkitekturteori

I evalueringen anvender vi praksisarkitekturteori som et konseptuelt rammeverk for å analysere praksiser i fagene, der disse praksisene foregår og er mulig å observere og beskrive (Kemmis et al., 2014; Aspfors et al., 2021). Ifølge praksisarkitekturteorien henger praksiser sammen på karakteristiske måter gjennom språket, handlingene og relasjonene. Praksisene forstås som prosesser, men har også ulike diskursive arrangementer som holder dem 'på plass', og muliggjør og begrenser praksisene. Praksisene har tre dimensjoner. Det er (1) den semantiske dimensjonen (der det er mulig å si ting og bli forstått); (2) dimensjonen av fysisk rom-tid (der det er mulig å utføre relevante aktiviteter); og (3) den sosialpolitiske dimensjonen (der det er mulig å forholde seg hensiktsmessig til andre i praksisen). En praksis oppstår ikke ved å produsere ord og forståelser, gjerninger og relasjoner ut av løse luften. Den trekker på eksisterende muligheter i hver av disse dimensjonene (Kemmis & Heikkinnen, 2012, s. 164). Dette komplekset av språk, handling og relasjoner 'henger sammen' i et prosjekt/en kontekst (Kemmis, 2022, s. 95). Praksisen består av små og store praksiser der undervisning og læring foregår. Til sammen gir praksisene en forståelse av det sosiale livet forstått som 'skole'. Praksisenes arrangementer har en historie og kommer til uttrykk som «sånn gjør vi det her» og blir dermed uttrykk for eksisterende kunnskap og forståelser om fagene (Kemmis et al., 2014, s. 30-31). Tidligere forskning, politikktutforming, læreplaner og tilstøtende praksiser andre steder, så vel som fagdebatter, er eksempler på slike arrangementer. I tillegg vil objekter som rom og materiell ha betydning for praksisene i fagene. Basert på empiriske studier har Kemmis (2022, s. 128) videreutviklet teorien om praksisarkitektur og operasjonaliseringer av praksiser som inngår i utdanningskomplekset. I denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene er komplekset omtalt, kontekstualisert og videreutviklet for bruk i delrapport 2 og 3 (se Borgen et al., 2023b, 2025). Fremstillingen i tabell 2.1 er en konseptualisering av utdanningspraksiser og mulige sammenkoblinger. Det kan ifølge Kemmis (2022) empirisk undersøkes om, og hvilke, slike sammenkoblinger som forekommer eller ikke.

Tabell 2.1 Utdanningskomplekset - pedagogiske praksiser i samspill med andre praksiser (fra Borgen, et al., 2023b, s. 16).

Utdanningskomplekset	Elevenes læringspraksis	Lærernes undervisningspraksis	Profesjonelle læringspraksis	Ledelsespraksis	Forskningspraksis
Elevenes læringspraksis					
Lærernes undervisningspraksis					
Profesjonell læringspraksis					
Ledelsespraksis					
Forskningspraksis					

Elevers læringspraksiser er det elever gjør i klasserommet eller andre sammenhenger der deres (prosesser med) læring finner sted (Kemmis, 2022). Praksisene kan være individuelle eller kan være samarbeid med andre. Når elever samarbeider skaper de hverandres praksis og læringsprosesser (s. 122). Læreres undervisningspraksiser kan være individuelle, men kan også være samarbeid om undervisning og planlegging. Læreres profesjonelle læringspraksis omfatter blant annet prosesser der lærere utvikler sin undervisningspraksis gjennom samarbeidende tilnærminger til profesjonell læring i kollegiet, i møter og i andre sammenhenger hvor det foregår delt profesjonell utvikling og læring. Ledelsespraksiser er ifølge Kemmis (2022) sosiale og flerveis praksiser som er kontekstbestemte og kan være produsert i samarbeid mellom alle involverte medlemmer av organisasjonen i måten de tilslutter seg på (s. 125). I utdanningskomplekset kan også praksiser knyttet til forskning, refleksjon og evaluering inngå. Vi forstår også politikktutforming i forbindelse med læreplaner generelt og LK20 spesielt som del av de praksisene som inngår i utdanningskomplekset, blant annet med tanke på ulike forankringsprosesser og forarbeider som inngår i reformer. Vi har anvendt modellen for utdanningskomplekset som et rammeverk for å utforske noen av de mulige gjensidige avhengighetene til praksisene i de praktiske og estetiske fagene i evalueringen.

Språk, handling og relasjoner i skolefaglig læring

Som vi tidligere har vist til i delrapportene i evalueringen er «det praktiske» i læringspraksisene i de praktiske og estetiske fagene et komplekst kunnskapsobjekt å undersøke. Med utgangspunkt i den språkteoretiske tradisjonen peker Dale (2008) på betydningen av språk og handling for innlæringen av et skolefag generelt og de praktiske og estetiske fagene spesielt. Fagordene og språket i fagene er sosiale produkter og oppstår ved deltagelse i sosiale erfarings- og handlingsprosesser der ord, symboler og setninger «veves sammen med elevenes handlinger» (s. 91, 94). Dale (2008) viser til at det estetiske kommer til uttrykk i alle fag i måten kunnskap uttrykkes på, og som språkliggjøring på måter som særlig kan forekomme i de praktisk-estetiske fagene (s. 198-202). I en gjennomgang av læreplanene for fag i LK06 hevder Dale (2008) for eksempel at faget mat og helse gir en særlig innfallsvinkel til estetisk oppdragelse som er verd å ta vare på i skolen. Her peker Dale på at i mat og helse møter

elevene forhold som mat, smak og kultur, helse og livsstil, og at faget på denne måten legger til rette for refleksjon om og erfaringer med praktiske sider ved estetisk kunnskap (Dale, 2008, s. 203). For å kunne utdype hva det praktiske i skolefaglig læring kan innebære i de praktiske og estetiske fagene anvender vi også Dale (2008) sine perspektiver i evalueringen (for nærmere utdyping se delrapport 1, Borgen et al., 2023a).

2.2.2 Reformideer – oversettelse, omforming, modifisering og frastøting

For å analysere hvordan fagfornyelsen LK20 forstås og arbeides med i skoler og på lokalt styringsnivå benytter vi også perspektiver fra translasjonsteori (Røvik, 2009). Med ulike scenarioer retter Røvik oppmerksomheten mot hvordan reformer i skolesektoren blir vedtatt politikk i form av læreplaner, og prosessene rundt hva som skjer i møte med et praksisfelt (Røvik, 2009, s. 135). Reformen er noe som bearbeides og som folder seg ut over relativt lang tid og tilpasses bestemte kontekster. Ulike scenarier for reformimplementering i skolesektoren peker mot forskjellige forestillinger om hvordan reformer kan realiseres effektivt med rask tilkobling, frastøting eller omforming (s. 136). Her peker Røvik (2009) på hvordan reformideer «– er nettopp ideer» (s. 140). De har dermed ikke fått sin utforming en gang for alle. Når reformideer spres, blir de kontinuerlig oversatt og omformet og kommer til uttrykk på ulike steder i stadig nye versjoner og varianter (s. 140). Ifølge Røvik vil reformideer øke i kompleksitet, detaljeringsgrad og «temperatur» jo nærmere disse ideene kommer praksisfeltet og de som skal realisere reformideene (s. 135). I slike prosesser kan reformer også oversettes og omformes, «stykkevis og delt» ut fra en kalkyle over hva man selv i egen virksomhet mener å ha mest bruk for, eller for å unngå å utløse motstand eller konflikter (s. 141). Begreper kan fungere metaforisk i reformer, og når reformideer har ikke fått sin utforming gjennom læreplanen en gang for alle (Røvik, 2009), kan begreper nedfelles i endrede rutiner og praksiser i klasserommet, men uten at det er en tydelig kobling til den opprinnelige reformideen (s. 140). Slike forhold vil bli nærmere belyst i resultat- og konklusjonskapitlene i denne rapporten.

3 Design, metoder og datagrunnlag i evalueringen

I dette kapitlet redegjør vi for evalueringens design, metoder og datagrunnlag. Det kvalitative designet bygger på en forståelse av evaluering som et komplekst forløp der prosess og produkt interagerer (Vedung, 2021, s. 104). Designet bygger på praksisarkitektur som konseptuelt rammeverk for empiriske analyser (Kemmis et al., 2014; Aspfors et al., 2021) av ulike praksiser i utdanningskomplekset (Kemmis, 2022). Designet tar også i betraktning at læreplaner implementeres over tid (Røvik, 2009), og retter søkelyset mot hvordan dette kommer til uttrykk i sammenheng med læreplanverket LK20. I henhold til casestudie-design der enhetene til sammen gir et utfyllende bilde (Yin, 2017), har vi produsert datamateriale fra ulike kontekster og nivåer i grunnopplæringen, og på flere tidspunkt i perioden 2023 til 2025. Designet har hatt til hensikt å frembringe datamateriale som muliggjør å beskrive, forstå og fortolke hvordan praksiser i utdanningskomplekset foregår i de praktiske og estetiske fagene i LK20.

3.1 Metode

Denne sluttrapporten bygger som nevnt på datamateriale fra tre delrapporter. I delrapport 1 gjør vi en historisk gjennomgang og dokumentanalyse av læreplaner for de fire fagene. Observasjoner og fokusgruppeintervjuer er valgt for å få datamateriale om språk, handlinger og relasjoner i elever og læreres praksiser (Kemmis, 2022), og utgjør datagrunnlaget for delrapport 2 og 3. For delrapport 2 er det også gjennomført fokusgruppeintervjuer med skoleeiere og skoleledere.

3.1.1 Metoder for dataproduksjon

Dokumentanalyse

I delrapport 1 har vi gjort en innholdsanalyse av læreplanene fra 1848 og frem til og med LK20 (se delrapport 1 for utdypende informasjon). Utvalget er gjort på grunnlag av tilgjengelighet gjennom Nasjonalbibliotekets database nb.no og på Utdanningsdirektoratets læreplansider på Udir.no. Formålet med innholdsanalysen har vært å få en rikere forståelse av fagene som historiske fenomener, og kunne undersøke endringer i fagene i LK20. Med bakgrunn i den historiske analysen har vi rettet søkelyset mot L97, LK06 og LK20, for å identifisere endringer mellom læreplanene som kan ha betydning for evalueringen av fagfornyelsen LK20.

Observasjon

I delrapport 2 og 3 har vi gjennomført observasjoner i vanlige klasseromssituasjoner i det enkelte fag. Observasjonene i klasserom/spesialrom ble gjennomført ved hjelp av et observasjonsskjema (se delrapport 2 og 3 for utdypende informasjon). Det ble utviklet et felles observasjonsskjema basert på praktiskarkitekturens forståelse av at praksiser er former for sosialt etablerte menneskelige aktiviteter der handlinger blir forståelige i diskurser (ord/språk), og i karakteristiske relasjoner, og hvordan dette komplekset av språk, handling og relasjoner 'henger sammen' i et prosjekt/en kontekst (Kemmis et al., 2014, s. 30-31). Observasjonsskjemaets hovedkategorier språk, handling og relasjoner ble utviklet for å tydeliggjøre og avgrense fokus i observasjonsnotatene. Med tanke på at praksisene er relatert til tid og sted som prosess her og nå, var det også lagt inn en kolonne for tids- og stedsangivelser. To forskere gjennomførte hver observasjon. Klasseromsobservasjoner er ikke en slags objektiv virkelighet (Dalland et al, 2021). Våre egne erfaringer og faglige ståsted er alltid betydningsfullt for hvor vi retter blikket og hva vi legger merke til, hvilke handlinger vi beskriver og hvordan dette tolkes (Borgen & Engelsrud, 2023). At begge forskerne beskriver språk, handling og relasjoner i samme situasjon, bidrar til å nyansere og utdype informasjonen om klasseromskompleksiteten. Dette har bidratt til et utfyllende datamateriale og gir grunnlag for validering i analysene (se delrapportene 2 og 3 for utdypende informasjon). At vi var to forskere i hver praksis, styrket tolkningen av praksisene. Videre har vi vært sammen som faggruppe i analyser av observasjonsdata.

Fokusgruppeintervju

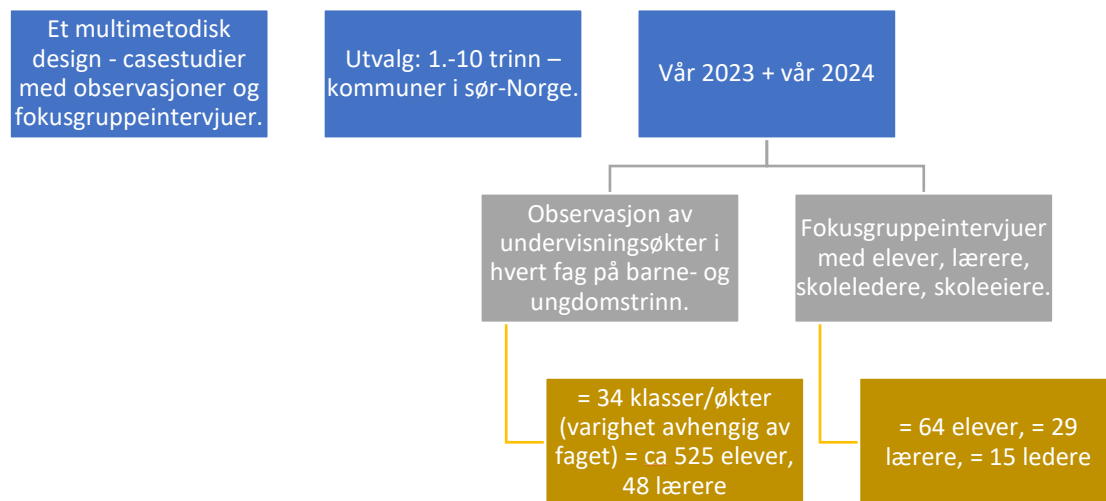
Det er gjennomført fokusgruppeintervjuer med elever, lærere, skoleledere og skoleeiere (jf. delrapport 2, Borgen et al., 2023b) og med elever (jf. delrapport 3, Borgen et al., 2025). For dette formålet ble det utviklet intervjuguider (se delrapportene 2 og 3 for utdypende informasjon). I fokusgruppeintervju som metode produseres data gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren

har bestemt. Denne intervjuformen er særlig egnet til å produsere empiriske data som sier noe om hvordan meninger og holdninger, som ellers ofte er taus og tatt for gitt, blir gjort eksplisitt og dannes i en gruppe (Halkier, 2010, s. 10). Det ble utviklet intervjuguide for fokusgruppeintervjuer med hver av intervjugruppene. Fokusgruppeintervjuene med lærere ble gjennomført så snart som mulig i etterkant av observasjonene, som oftest ved to forskere som dro til skolen og møtte lærerne der. Intervjuene med elevene ble gjennomført umiddelbart etter observasjonsøkten av den aktuelle skoletimen i fagene. Dette var en gruppe elever som hadde deltatt i den observerte klasseromsundervisningen. Forskerne som hadde gjennomført observasjonen gjennomførte også fokusgruppeintervjuet. Dette for å skape kontinuitet mellom de to situasjonene. Det ble gjennomført to intervjuer etter avtale med skoleledere og skoleeiere, der lederne selv valgte tid og sted.

Ved valg av fokusgruppeintervju som metode har vi etterstrebet å adressere metodiske utfordringer knyttet til at deltagere som allerede inngår i ulike relasjoner inviteres til å diskutere seg imellom og formulere synspunkter om fagene, på tvers av disse relasjonene. Dette gjelder særlig intervjuene med elevene (Ingulfsvann et al., 2020, s. 9). Når barn uttrykker seg for eksempel om sin forståelse av de praktiske og estetiske fagene i skolen, involverer det både individuelle og kollektive elementer som henger sammen (jf. Kemmis, 2022). Det trengs tid til refleksiv lytting og eksperimentering fra forskernes side for å høre hva barna har å si (Karlsson, 2021, s. 251). For nærmere utdyping av metodiske diskusjoner i sammenheng med intervjuene viser vi til delrapport 2 og 3 i denne evalueringen. Lydopptaket fra fokusgruppeintervjuene ble transkribert gjennom *Autotekst*, tekstingsverktøyet til Universitet i Oslo (2022) og deretter bearbeidet med gjennomlytting.

3.1.2 Utvalg

Utvalget av læreplaner for baselinestudien (Freudenthal & Narrowe, 1993) i delrapport 1 tar utgangspunkt i at dette er skolefag med historisk kontinuitet, som har vært en del av skolen fra 1848 og frem til og med LK20. Læreplanene er tilgjengelig via Nasjonalbibliotekets database og via Udir.no. For utdyping av utvalget, se referanser for læreplanene i vedlegg 1 i delrapport 1. Når det gjelder observasjoner og intervjuer, er utvalget knyttet til barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Datatilfanget på hvert nivå ved caseskolene har vært av avgjørende betydning for variasjon, kvalitet og robusthet i evalueringen. Dataproduksjonen har i denne sammenhengen vært gjennomført på flere tidspunkt i løpet av våren 2023 og 2024. Se figur 3.1.



Figur 3.1 Design, utvalg og datamaterialet

Vi vil her gå litt nærmere inn på disse utvalgene. I delrapport 2 inngår fem skoler fordelt på to kommuner i utvalget. Våren 2023 gjennomførte vi 18 observasjoner ved de fem skolene. Utvalget var strategisk og basert på at det har vært mulig å få tilgang til to klasser i hvert av de fire fagene på både barneskoler og ungdomsskoler (4 klasser totalt i hvert fag). Observasjonene skulle være vanlige klasseromsituasjoner i det enkelte fag. Innenfor timetallsrammen for hvert av fagene har skolene en viss valgfrihet i hvordan fagene organiseres. Dette innebærer at undervisningen var organisert forskjellig og at observasjonene hadde ulik varighet i de fire fagene så vel som innenfor fagene. I kroppsøving det ble observert undervisning med varighet på 60 minutter, i kunst og håndverk mellom 45 og 60 minutter, i mat og helse mellom 120 og 145 minutter og i musikk varierte undervisningens varighet mellom 35 og 60 minutter. 22 lærere og 260 elever inngikk i observasjonene. Direkte etter observasjonene gjorde forskerne korte felles notater om observasjonene. I tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med 29 lærere. Deltagerne ble rekruttert blant de lærerne som deltok i observasjon, samt andre lærere som underviste i samme fag ved observasjonsskolene, og som ønsket å delta i fokusgruppeintervjuene. Det ble derfor ulikt antall deltagere i hvert av intervjuene med lærerne. Våren 2023 gjennomførte vi også to fokusgruppeintervjuer med representanter både fra skoleeiernivå og skoleledernivå, i hver av de samarbeidende kommunene. Deltakerne til disse fokusgruppeintervjuene ble rekruttert gjennom et strategisk utvalg og inkluderte rektorene ved skoler og representanter fra kommunalt ledelsesnivå.

I delrapport 3 inngår 11 skoler fordelt på 5 kommuner i utvalget. Utvalget er strategisk og basert på at det har vært mulig å få tilgang til to klasser i hvert av de fire fagene på både barneskoler og ungdomsskoler (4 klasser totalt i hvert fag). Vi har observert 16 klasser som totalt utgjør 265 elever. Observasjonenes lengde strekker seg fra økter på 45 minutter til 150 minutter i fagene. Totalt utgjør observasjonene i overkant av 26 skoletimer fra de ulike klasserommene. Totalt har vi også intervjuet 65 elever. Det var lærerne i fagene som foreslo elever ut fra kriteriet om å gjenspeile bredden i elevgrunnet i klassen/gruppen, og som spurte elevene om å delta i intervjuene.

3.2 Analyse

I analysene i de tre delstudiene har vi valgt et eksplorerende design (Hellevik, 1994, s.77) som innebærer kollektive drøftelser. I delrapport 1 har vi anvendt en trestegs innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Vi har først gjort en summativ innholdsanalyse av læreplanene fra 1848 og frem til og med LK20 (se delrapport 1 for nærmere informasjon). En summativ innholdsanalyse involverer telling og sammenligninger, vanligvis av nøkkelord eller innhold, etterfulgt av tolkningen av den underliggende konteksten. Videre har vi gjort en konvensjonell innholdsanalyse av læreplanene for enkeltfagene, der tema er utviklet induktivt fra analyser av dokumentene som tekst. Basert på den konvensjonelle analysen og ut fra praksisarkitekturteoriens begreper om språk, handlinger og relasjoner har vi så gjort en teoribasert innholdsanalyse av de tre siste læreplanene, L97, LK06 og LK20. Med bakgrunn i at disse tre læreplanverkene er strukturert på bestemte måter og består av ulike elementer, har vi lagt vekt på egenarten ved hver av fagene og endringene i hvert av fagene mellom de tre læreplanene for å kunne belyse endring.

I delrapport 2 og 3 er resultatene basert på observasjonsnotater og intervjuutskrifter i summativ, konvensjonell, og teoribasert innholdsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005), og materialet er så organisert i tematikker som presenteres som resultater i en beskrivende og fortellende form. Dette fordi utdanningspraksiser involverer både individuelle og kollektive elementer som henger sammen og kommer til uttrykk i observasjonene og intervjuene uten å gi et «komplett bilde» (Ingulfsvann et al., 2020, s. 9; James, 2007). Fortellingene fra praksis tar utgangspunkt i språk, handling og relasjoner i observasjonsdataene. Vi har vektlagt å synliggjøre hva lærere og elever snakker om, hvilke fagspesifikke begreper som anvendes og hvordan de forklares, hvilke handlinger som beskrives og hvilke handlinger som velges å vise fram når praksiser observeres. Videre beskrives hvor praksisene foregår, hvilke ressurser og utstyr som tas i bruk og påvirker hva som foregår, når, hvordan og hvem som handler i praksisene. Ved å beskrive hvordan lærere og elever forholder seg til hverandre synliggjøres relasjonene i praksisene. I fortellingene fra praksis er beskrivelser av hvordan elever forholder seg til medelever og hvordan de forholder seg til ulike ressurser, rom og utstyr som tas i bruk i praksisene vektlagt. Ettersom praksiser er knyttet til sted og tid i teorien om praksisarkitektur, er det som nevnt også synliggjort hvor praksisene foregår og tidsforløpet i praksisene i fortellingene. Intervjumaterialet ble aktivisert og analysert i relasjon til tematikker der praksisarkitekturen ble tatt i bruk for å kontekstualisere og drøfte/ utvikle innsikt om hvert enkelt fags praksis. Vi viser til delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) og delrapport 3 (Borgen et al., 2025) for utdyping. I denne sluttrapporten er resultatene basert på syntetisering av resultater fra delprosjektene, videre innholdsanalyser (Hsieh & Shannon, 2005) og re-analyser (Wästerfors et al., 2014) av temaene vi har utviklet i lys av praksisarkitektur og translasjonsteori.

Tabell 3.1 Oversikt over sammenhengen mellom tema, metode og analyse i rapportene i evalueringen

	Delrapport 1	Delrapport 2	Delrapport 3	Sluttrapport
Hva som undersøkes	Læreplananalyse og utvikling av en kunnskapsbase om de praktiske og estetiske fagene.	Empiriske studier av læreres undervisningspraksis, profesjonell praksis, skoleledere og skoleeieres ledelsespraksis.	Empiriske studier av elevenes læringspraksis.	Sluttevaluering på grunnlag av resultater fra delprosjektene, samt inkludering av nye data fra spørring.
Metode/ datamateriale	Dokumentanalyse av læreplaner.	Observasjon av klasseromspraksiser og fokusgruppeintervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere.	Observasjon av klasseromspraksiser og fokusgruppeintervjuer med elever.	Resultater fra delrapport 1, 2 og 3.
Analyse	Eksplorerende, kollektive drøftelser, konvensjonell, summativ og teoribasert innholdsanalyse av læreplaner.	Eksplorerende, kollektive drøftelser, organisering av materialet i tematikker i en beskrivende og fortellende form.	Eksplorerende, kollektive drøftelser, organisering av materialet i tematikker i en beskrivende og fortellende form.	Eksplorerende, kollektive drøftelser. Syntetisering av resultater fra delprosjektene, videre analyser og re-analyser.

3.3 Metodiske og etiske refleksjoner

Vi har valgt et flermetodisk design som kan bidra til å ivareta kompleksiteten i utdanningspraksisene. Designet i evalueringen har likevel noen begrensninger i at datamaterialet gir informasjonen basert på tilgang til avgrensede tidsvinduer inn i undervisningsforløp som er planlagt med tanke på elevenes utvikling og læring over tid (Dahler-Larsen, 2003). Når vi observerer får vi derfor bare et øyeblikks innblikk i undervisning som inngår i et lengre forløp innenfor den større tidshorizonten i skolen. Dermed har fokusgruppeintervjuene vært viktige. I fokusgruppesamtaler i etterkant av observasjoner går læreres og elevers refleksjoner flere veier, både til framtid og fortid innenfor den større tidshorizonten som de inngår i i skolen. Intervjuene bidrar til at lærere og elever kan plassere den observerte undervisningen inn i en faglig sammenheng, og sette faget inn i en skolesammenheng, som vi som forskere ikke har tilgang til på dataproduksjonstidspunktet. Avgrensningene og opplegget i designet var et pragmatisk valg i forhold til tids- og ressursrammene for evalueringen.

Det ligger en selvseleksjon i at det var frivillig for lærere og elever å delta i intervjuene. I og med at fokusgruppeintervjuene stort sett ble gjennomført av de samme forskerne som gjorde observasjonene, bidro dette til intern validitet i datamaterialet når det gjelder bredden i utvalget (Kvale, 1996). En strategi for å sikre eksternt validitet i evalueringen har også vært å vektlegge kommunikativ validitet (Kvale, 1996) ved skrive fram empirien såpass detaljert som vi gjør i delrapport 2 og 3. Beskrivende og fortellende fremstillinger av datamaterialet i analysene anvendes for å synliggjøre perspektiver på de ulike praksisene i de fire fagene. Gjennom å ha beveget oss fram og tilbake i datamaterialet, og fram og tilbake mellom individuelt arbeid, arbeid i faggruppen og på tvers av faggruppene, har vi jobbet aktivt med å språkliggjøre og synliggjøre ulike perspektiver i datamaterialet. Forskergruppen i dette evalueringsprosjektet er lærerutdannere i ett av de praktiske og estetiske fagene. Flere av forskerne har også erfaring fra undervisningsstillinger i skole. Ingen av forskerne i evalueringsprosjektet har tidligere samarbeidet med de utvalgte kommunene og skolene.

Vi har fulgt det etiske regelverket fra SIKT, som også har godkjent evalueringsprosjektet. For delrapport 2 inviterte vi lærere til å delta i studien gjennom personlig kontakt og via skolelederne i de utvalgte kommunene. I dialog med hver skole har vi valgt ut klasser der observasjonene kunne gjennomføres. For lærere, skoleledere og skoleeiere behandles personopplysninger etter godkjenning gjennom samtykke. For elevene ble det sendt skjema for foreldresamtykke via lærerne, som så formidlet tilbake til oss forskere. Elever der det ikke var gitt samtykke ble ikke inkludert i observasjonene.

For delrapport 3 startet vi med å kontakte de skolene som hadde deltatt i forrige dataproduksjon og som vi i utgangspunktet hadde en intensjonsavtale med om å delta i videre delstudier i evalueringen (jf. Borgen et al., 2023b). Noen skoler og lærere ønsket ikke å delta videre i forskningsprosjektet av ulike grunner. Dette gjorde at vi i noen tilfeller måtte skaffe nye deltagere. Gjennom snøballmetode, kontakter dannet gjennom praksisskoler i lærerutdanningene og personlig nettverk kontaktet vi dermed nye skoler og lærere med spørsmål om de kunne tenke seg å delta i vår forskning. Heldigvis var flere skoler og lærere positive til deltakelse. Disse endringene i utvalget har få praktiske konsekvenser for evalueringen. I delrapport 3 skulle vi innhente minimalt med personopplysninger, og skulle behandle elevene som generaliserte og anonymiserte informanter. Derfor søkte vi SIKT om å hente inn personopplysninger med hjemmel i lovteksten om datainnsamling i allmennhetens interesse. Etiske hensyn og krav er ivaretatt gjennom et tydelig informasjonsskriv til foresatte der de blant annet kunne reservere sine barn fra å delta i studien. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble på forhånd sendt ut til alle lærere og foresatte. Vi fikk hjelp fra skole og lærere til å distribuere informasjon i klassenes vante informasjonskanaler. Ingen foresatte valgte å reservere sitt barn fra å delta.

Når det gjelder datahåndtering, har vi anvendt USN sine støttesystemer knyttet til rutiner for datainnsamling, databearbeiding og datalagring. Lydfiler er behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og etter informert samtykke. Alle data i prosjektet innhentes, bearbeides og oppbevares i tråd med personvernforordningen GPDR.

4 Kroppsøving

4.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner

Delrapport 1 gir en kunnskapsoversikt over historiske forventninger til hva kroppsøving faget skal inneholde. Det er forventninger som er uttrykt i læreplaner, reformintensjoner, forskrifter og retningslinjer, samt tidligere evalueringer og forskning. Fra kroppsøving fikk en plass i skolen i 1848, har faget utviklet seg fram til LK20 i tråd med ulike forståelser av hva som har vært ansett som relevant kunnskap for ulike grupper i samfunnet å lære seg. Vi skal hovedsakelig beskrive overgangen fra L97 via LK06 til LK20. Riktignok starter vi med å oppsummere noen utdanningspolitiske dokumenter fra lenger tilbake for å vise at faget har hatt noen stabile trekk i læreplanene og lange linjer som har gitt en lik og varig praksis. Temaene nedenunder omhandler formålet med faget, innholdet i faget, fagets praktiske innramming og struktur, og vurdering.

4.1.1 Formålet med faget – fra 1922 til i dag

Formålsformuleringene har stadig blitt endret. Det har skjedd i tråd med at faget har endret seg. For på den ene siden er mye språk og innhold i faget blitt bevart, som at mange fremdeles omtaler faget som «gym», som er en forkortelse for gymnastikk som det het frem til Normalplanen 1939. På den andre siden har læreplanen for kroppsøving blitt revidert flere ganger enn de andre praktiske og estetiske fagene, også innenfor samme læreplanperiode. I delrapport 1 viser vi til at dette synliggjør vedvarende spenninger og uenigheter om fagets formål, innhold og struktur i opplæringen.

Formålsformuleringene i faget er endret etter samfunnsmessige forståelser av fagets verdi. I Normalplanen fra 1922 beskrives formålet med én setning: «En frisk sjel i en frisk kropp» (N22, s. 70). I Forsøksplanen fra 1960 er formålet å fremme barn og unges naturlige og harmoniske utvikling, styrke elevenes helse og vakre holdning, estetisk dannelse, etisk danning, samt at elevene skal oppleve glede i gymnastikk og idrett (s. 193). Vi finner liknende beskrivelser av at kroppsøving skal fremme elevenes harmoniske vekst og utvikling i målbeskrivelsen til faget i læreplanene M74 og M87. I L97 skjer en tydelig språklig endring ved at fagets målbeskrivelse starter med: «Fysisk aktivitet er en viktig forutsetning for fysisk, psykisk og sosial utvikling til barn og unge» (s. 263), noe som både peker tilbake mot N22 og vektleggingen på friskhet og helse, men også mot senere læreplaners vektlegging av barn og unges vekst og utvikling. I LK06 endres formålsformuleringen flere ganger, gjennom til sammen fire læreplanrevisjoner. Først er startsetningen at: «Rørsle er grunnleggjande hos mennesket» (KR01-01). Dette endres i revisjonen fra 2012 (KR01-03) til: «Kroppsøving er eit allmenn-dannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede». Her er formålet med faget blitt mer samfunnsorientert på den måten at folks helse skal ivaretas og utvikles, men også at elever blir mer ansvarliggjort som individer som skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ivareta egen og andres helse. I LK20 presenteres faget i et mer helhetlig bilde, der individ og samfunn kobles sammen: «Faget skal bidra til fysisk, psykisk og sosial helse, velvære, livslang aktivitet og mestring.»

4.1.2 Innhold og praktiske aktiviteter

Læreplanene har vist tydelig kontinuitet i innholdet de vektlegger, til tross for at de har endret formålsformuleringene litt. Lek, idrett, friluftsliv og bevegelsesformer er gjennomgående i læreplanene. For eksempel skal elever i 4. klasse delta i friluftaktiviteter to ganger i året (N22), og tidligere læreplaner som Normalplanen fra 1939 og M74 viser klart at lek og idrett er sentralt i faget. Også i L97, LK06 og LK20 er lek og idrett etablert som viktige elementer, men rekkefølgen og språket har endret seg: Lek har alltid stått først, mens idrett er endret til idrettsaktiviteter og er plassert lengre bak i opplistingen i LK20. Svømming er et stabilt trekk ved innholdet i kroppsøving, selv om det ikke har vært en del av fagets opplisting av innhold før i LK20. Normalplanen for landsskolen i 1922 omtaler bading og svømming, og anser det som så viktig at om det er muligheter for det, bør det opprettes som et eget fag. Flere læreplaner (eksempelvis N39 og Forsøksplan 60) beskriver også tørrsvømming om det ikke er mulig å oppsøke vann.

Helse har historisk sett alltid vært en del av faget, selv om det ikke alltid har vært listet eksplisitt opp i innholdsbeskrivelsene. I Normalplanen fra 1922 ble helse omtalt som å opprettholde en sunn kropp, og denne omtalen fortsatte tydelig i reformene på 1930-tallet og fram til 1970-tallet. Fra LK06 til LK20 har omtalen av helse blitt mer utbredt, og i LK20 er det en økende vekt på å se kroppsøving som en del av den samfunnsmessige vektleggingen på folkehelse og livsmestring. Ulike beskrivelser og omfang til tross, er det et stabilt trekk ved kroppsøvingfaget at læreplanene omtaler helserelaterte tematikker som fysisk aktivitet, mental helse, trivsel og inkludering. Faget har også hatt som del av sitt formål å bidra med «noe annet» som andre skolefag ikke tilbyr. Dette er et vedvarende trekk ved formålsformuleringene, fra at faget skal bidra med / tilby elevene morsomme øvinger (N22), avbrekk fra annen undervisning (N39), skaperglede og trivsel i skolehverdagen (M87, s. 275), og til at LK20 skal bidra til livslang bevegelsesglede og naturglede.

4.1.3 Struktur og didaktikk

Læreplanene i kroppsøving har beskrevet strukturen på undervisningen. De fremstår som oppskrifter som krever blant annet garderobe, oppvarming, hoveddel og avslutning. Denne strukturelle tilnærmingen med tydelige didaktiske rammer for gjennomføringen har vært en stabil egenskap gjennom alle læreplanene og revisjonene som er utarbeidet for faget.

I delrapport 1 omtaler vi hvordan garderoben inngår som en del av undervisningens struktur. Garderobe, dusjing, frottering, utlufting av rom og vasking av garderober er beskrivelser innen helse og hygiene som læreplanene har beskrevet i kroppsøving. Men garderobeaktivitetene beskrives også som en del av strukturen for gjennomføringen av timen. Skiftning omtales før aktivitet, deretter oppvarming, hoveddel og avslutning, før garderobe med dusjing eller frottering. Alt foregår innenfor fagets rammer. Garderoben er et stabilt trekk siden N22. Garderobe før og etter undervisningen beskrives også i Forsøksplanen for den 9-årige skole 1960. I tillegg beskrives strukturen når det står at undervisningen starter med oppvarming og tøyninger. Beskrivelser om «riktig ledet kroppsøving» (N38) kan tolkes som en beskrivelse av strukturen for gjennomføringen.

Kroppsøvingfagets læreplaner har tydelig beskrevet hva og hvordan læreren skal undervise i faget, samt hva læreren skal kunne vise for elevene, og hva elevene skal klare selv. Det har de gjort gjennom tabellverk (øvinger som skal inngå, ofte med illustrasjoner), teknikkbeskrivelser og konkrete beskrivelser av læreren som «øvingebilde» (vise rett bevegelse for elevene). Samtidig har læreplanene endret seg. De har endret seg fra at læreren skal sikre at alle utfører riktige bevegelser etter standardisert innhold og tabellverk, til at det ikke lenger er en mal for bevegelse, og til at LK20 vektlegger skapende og utforskende elever. I læreplanene endres kroppsøving dermed gradvis fra å være et redskap for den enkelte elevs kroppslige utvikling, til å bli et fag som inviterer elevene inn som deltakere i sosiale fellesskap faget.

4.1.4 L97 og LK06

L97 strukturerer innholdet i faget ved å liste opp beskrivelser av hva elevene skal gjøre og lære. Den deler inn faget i hovedområder og aldersspesifikke beskrivelser. Innholdet er tilpasset barns antatte fysiske, psykiske og sosiale utvikling i L97, og videreføres i LK06. L97 bruker begrepet «arbeidsmåter i faget» til å omtale det tidligere læreplaner beskriver som måter lærerne og elevene skal jobbe på i faget. Den beskriver arbeidsmåter først og fremst som «fysisk aktivitet» (s. 264), i tema-arbeid og prosjektarbeid med andre fag. Den omtaler spesifikt at grupper bør deles inn på tvers av kjønn og alder for at elevene kan se og hjelpe hverandre. At den vektlegger kultur og samfunn, er i samsvar med Generell del av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993). Elevene skal lære om lokale, nasjonale og internasjonale idrettstradisjoner og dansekultur, og lokal og nasjonal friluftskultur. Idrettskultur fremheves som betydningsfullt, bredt og variert, og som bærer av viktige holdninger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997, s. 263). Idrettskulturen verdsettes her som en sammenheng der elever skal møte andre i. Kroppsøving i L97 står dermed i et spenningsfelt mellom individuell utvikling, fellesskap og samarbeid og idrettens konkurranseorientering.

Språket i L97 innebærer konkrete beskrivelser av faglig innhold, som at elevene skal lære individuelle idretter og lagidretter. Teksten konkretiserer hva elevene skal gjøre til hvilken alder. Lek går igjen til ulike trinn og til ulike årstider i L97, og omtales også som en arbeidsmåte i faget. Progresjon i L97 kan vi også lese ut av hovedområdene i L97. For eksempel er et hovedområde på småskoletrinnene *nærmiljøet og natur*, på mellomtrinnene heter det *ut i naturen*, og på ungdomstrinnene heter hovedområdet *friluftsliv*. Språket aktualiserer på den måten en forventning til elevenes utvikling og beskriver en progresjon i barne- og ungdomskroppen. Spesifikt omtales også hvordan det å være i, på og ved vann har en særstilling i faget.

L97 beskriver friere og skapende arbeid i kroppsøving, og at læreren skal veksle mellom å la elevene løse oppgaver gjennom å eksperimentere og skape, og å selv gi instruksjon. Formålet med faget er å skape gode opplevelser hos elevene. LK06 viderefører dette formålet. I formålstekstene til LK06, versjon kro1-01 og kro1-02 omtales mestringsglede og «å oppleve glede». Det skjer imidlertid et skifte fra revisjon 2 til 3 (2012) ved at begrepene bevegelsesglede og mestring her og nå, og bevegelsesglede (rørsleglede) i et livslangt perspektiv tar i bruk.

Med LK06 vektlegges ulike relasjoner i kroppsøvingfaget. Det inkluderer forholdet mellom elevene, elevenes personlige utvikling og læring, og elevenes tilknytning til ulike læringsomgivelser og

fagtradisjoner. Læreplanen fremhever også tydelig lek, idrettsaktiviteter, dans og friluftsliv som en del av kunnskapsgrunnlaget. Barn og unges utviklingsstadier blir tatt hensyn til gjennom at hovedområdene og beskrivelsene av innhold endres for hvert trinn, og at kompetansemålene beveger seg fra det generelle til det mer spesifikke. Vurdering i faget endres i LK06 som en konsekvens av innføringen av en kompetansebasert læreplan. Innsats som var en del av grunnlaget for vurdering i L97, blir i LK06 tatt ut i versjon KRO1-01. Imidlertid tilbakeføres innsats som grunnlag for vurdering i revisjonen KRO1-03 fra 2012, og vurderingsgrunnlaget og vektingen i faget endres i motsetning til med andre fag i LK06 (Prøitz & Borgen, 2010). I revisjonen KRO1-04 fra 2015 innføres i tillegg nasjonal ferdighetsprøve i svømming (Udir, 2015).

4.1.5 LK20

I LK20 beskrives kroppsøvingfagets innhold i form av handlinger. I tidligere læreplaner ble innholdet tydeliggjort gjennom konkrete tabeller og beskrivelser. I LK20 er det lagt mer vekt på bruk av verb som viser progresjon og utvikling. For eksempel skal elever *øve* på grunnleggende bevegelser etter 2. trinn, *være* svømmedyktige etter 4. trinn, og *utføre ulike* svømmeteknikker under og over vann etter 7. trinn, og etter 10. trinn skal elevene *lage* egne målsetninger og på den måten vurdere egen svømmekompetanse. Innholdet blir også konkretisert gjennom beskrivelsene av grunnleggende ferdigheter. «Å skrive» kan eksempelvis bety å lage egne treningsplaner, «å lese» handler om å forstå instruksjoner og tekster, og «å regne» kan handle om å forstå vekt, fart og kraft i bevegelse. Verbene i LK20 understreker progresjon i faget, og at eleven skal handle aktivt i faget.

I alle delene av LK20 kommer det frem at eleven skal medvirke i egen og andres lærings- og dannelsesprosess, og i kroppsøving skal eleven medvirke ut fra egne interesser og forutsetninger. Det er også lagt opp til mange relasjoner mellom elevene gjennom kjerneelementene og kompetansemålene. På 1.–10.trinn kommer dette frem i bruken av ord og beskrivelser som 'lek', 'være sammen med andre' (12 ganger), 'samarbeid' (6 ganger), 'samspill' (12 ganger), og i at elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskap for å medvirke til framgang for andre.

Kompetansemålene og vurderingstekstene i LK20 er koblet sammen. De viser hva elevene skal lære og hvordan læreren skal vurdere læringen for å gjøre faget interessant og motiverende. På 2., 4., 7. og 10. trinn vektlegges det tydelig at læreren skal ha samtaler med elevene, slik at elevene får mulighet til å sette ord på opplevelser og egen læringsprosess. Læreren skal også følge med på elevenes progresjon og veilede elevene til å utvikle ferdighetene sine, kunnskapene sine og deres sosiale kompetanse. I LK20 blir betydningen av innsats styrket i kroppsøving. Elevene skal nemlig ikke bare mestre ulike aktiviteter, men også vise innsats, vilje og utholdenhet. Innsats er noe elevene skal lære seg å bruke aktivt for å oppnå personlig vekst og læring. I vurderingstekstene oppfordres læreren til å legge til rette for at elevene viser innsats, deltar aktivt og reflekterer over egen innsats og utvikling. På den måten skal innsats være tydelig synlig som en del av elevenes arbeid i faget.

I LK20 vektlegges både bevegelsesglede og naturglede som viktige formål i kroppsøving. Bevegelsesglede handler om å oppleve glede og mestring gjennom bevegelseserfaringer, og å utvikle positive holdninger til å være i bevegelse i et livslangt perspektiv. Det skal inspirere elevene til å oppleve at bevegelser er morsomme og givende, noe som kan bidra til varig motivasjon for å være i aktivitet.

Naturglede refererer til å finne glede og verdi i å være ute i naturen, oppleve friluftsliv og å kjenne til naturens mangfold. Dette skal fremme respekt for miljøet og en følelse av tilknytning til naturen. I faget skal læreren legge til rette for faglig innhold som styrker både bevegelsesglede og naturglede her og nå og for framtiden (LK20, s. 4 og 5).

4.1.6 Endringer og stabile trekk ved kroppsøvfingsfaget i LK20

Kroppsøving utvikler seg fra L97 til LK20 som den generelle utviklingen av læreplanene i norsk skole. Det har gått fra en innholdsbasert læreplan med høyt detaljnivå i L97 med 144 hovedmomenter via 47 kompetansemål i LK06, til 44 kompetansebeskrivelser som fremstår mer åpne i LK20. I kroppsøving innebærer det et skifte fra hovedområder knyttet til barne- og ungdomskroppen til kjerneelementer, men med færre og mer komplekse mål for hva elevene skal kunne. I delrapport 1 (s. 31) presenterte vi en tabell der endringene fra L97 via LK06 til LK20 viser fagets struktur og innhold. Se tabell 4.1 under.

Tabell 4.1 Kroppsøving – Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20 (bearbeidet fra Borgen et al., 2023a)

L97		LK06		LK20
Trinn	Hovedmomenter (1. –10. trinn):	Hovedområder (1. –10. trinn):		Kjerneelement (1. –10. trinn):
Trinn 1–4	Sansemotorikk Jeg og de andre Leikkultur Nærmiljø og natur	Utgave KRO-01 (2006) og KRO-02 (2009) Aktivitet i ulike bevegelsesmiljø	Utgave KRO-03 (2012) og KRO-04 (2015) Aktivitet i ulike bevegelsesmiljø	Bevegelse og kroppslig læring Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter
Trinn 5–7	Kroppsbevissthet og bevegelsesglede Samarbeid og sosialt samvær Idrett og dans Ut i naturen	Idrettsaktivitet og dans Friluftsliv	Idrettsaktivitet Friluftsliv	Uteaktiviteter og naturferdsel
Trinn 8–10	Fysisk aktivitet og helse Idrett Dans Friluftsliv	Idrett og dans Friluftsliv Aktivitet og livsstil	Idrettsaktivitet Friluftsliv Trening og livsstil	
	<i>Eleven skal:</i> Antall hovedmomenter: 144	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 47/48		

Kunnskapselementene elever skal lære endres fra L97 og LK06 til LK20. Læreplanene har ulik oppbygning, men det er gjennomgående at innholdselementene i faget ofte gis i lister. Innholdet i kroppsøvfingsfaget er stabilt over tid, mens endringer av rekkefølge viser til verdsettingen av innholdet, der noe vektlegges mer enn annet.

- L97: Lek, idrett, dans, friluftsliv, og annen fysisk aktivitet
- LK06: Lek, idrettsaktivitet, dans, svømming, friluftsliv, alternative bevegelser
- LK20: Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter, andre bevegelser

I tillegg til den innholdsorienterte opplistingen som skissert over og mer omtalt i Delrapport 1 finner vi flere opplisteringer i LK20. Kroppsøving skal fremme kritisk tenking om kroppsidealiser i relasjon til selvfølelse, helse, trening og livsstil. Disse to ulike opplistingene synliggjør hvordan det stadig er spenninger i faget om å konkretisere «kroppsøving» mellom aktiviteter og idretter og elevens helse. Gjennom de tre læreplanene ser vi at det er stabilt at lek forblir lek og er plassert først i opplistingen av innhold i faget, mens «idrett» har blitt til «idrettsaktiviteter» og flyttes bakover i listen. Det er stabilt i faget at benevnelsen «andre-» gir rom for bevegelsesaktiviteter utover de som tradisjonelt er listet opp.

Samarbeid, samhandling, samt å være sammen med andre er et stabilt trekk i læreplanen for kroppsøving. Beskrivelser av elevenes individuelle arbeid, gruppearbeid og klassesamarbeid, på tvers av alder og kjønn, finner vi i N22. Der står det at undervisningen i gymnastikk, lek og idrett skal bidra til å øve disiplin og kameratskap (s. 70). M74 beskriver hvordan gruppearbeid ofte betyr mye for elevenes sosiale utvikling. «Samhandling og gjøre hverandre gode» nevnes i LK06 under hovedområdene Idrettsaktivitet og Trening og livsstil, og i kompetansemålet etter 7. trinn. At elevene skal anvende kunnskaper og ferdigheter sammen med andre i LK20 er med andre ord et stabilt trekk ved kroppsøving fra tidligere læreplaner.

Kroppsøving har innebåret utemiljøer og årstider – fra friluftslivslek og øvinger ute i fri luft (N22), til friluftsliv (M74) og til LK20s kjerneelement uteaktiviteter og ferdselsformer. Fra tidligere læreplaner av har det vært en kontinuitet i at handlingene i faget settes til ulike læringsmiljøer ute og inne, og til ulike årstider. I beskrivelsene av fagets innhold, struktur og formål er fagets tilknytning til ulike årstider, kjente og ukjente naturmiljøer, til friluftsliv og ferdselsformer framtrædende. Dette viser et stabilt trekk i faget. Samtidig er det en tydelig dreining av tyngdepunktet i faget at elevene skal vurdere sikkerhet og utforske og utvikle ferdigheter i utemiljøer gjennom ulike uteaktiviteter i 21 av 44 kompetansemål for trinnene i LK20.

4.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver?

I dette kapittel beskrives hvordan kroppsøving foregår i skolen i dag og hvordan lærere og elever reflekterer om faget. Kapitlet bruker datamaterialet redegjort for i delrapportene 2 og 3, som er samlet inn fra klasseromsobservasjon, intervju med lærere og gruppeintervjuer med elever i 2023 og 2024. Beskrivelsene er sortert tematisk, og overskriftene under dekker hvert tema.

4.2.1 Struktur, innhold og tidsbruk i kroppsøvingfaget

I undervisningen i faget dominerer en bestemt struktur. Elevene starter timen i garderoben, og når alle er ferdig skiftet, samler lærerne elevene til en felles samtale der dagens aktiviteter og innhold presenteres. Uavhengig av tema for undervisningen ser vi at aktivitetsdelen i timene organiseres med en oppvarmingsdel, hoveddel og avslutningsdel. Oppvarmingen foregår ofte med varianter av regel-leker eller ballspill, mens hoveddelen har et mer øvingsorientert fokus med utgangspunkt i undervisningens hovedtema. Avslutningen inneholder spill/regellek/konkurranser før elevene samles for felles avslutning, og bidrar med rydding før de går i garderoben.

Garderoben fremstår som en betydelig del av kroppsøvingsfaget. Vi har observert at det brukes inntil 17 minutter fra det ringer inn til timen, til lærerne er klar for felles oppstart (Delrapport 3, s. 32). Vi kan se at garderoben fremstår som en del av kroppsøvingstimen ved at det settes av tid til dusjing og skifting på slutten av timen. Vi så i flere observasjoner at selv da kroppsøvingstimen var plassert på slutten av skoledagen, ble det satt av tid til dusjing til tross for at elevene ikke dusjet. Lærerne bestemte tiden elevene fikk til rådighet i garderoben. Likevel uttrykte lærere at det var lite tid til garderoben, og elevene fikk gjentakende ganger beskjed om å skynde seg. Vi hørte elever på en barneskole beskrive at lærer hadde innført tiltak med å sette inn en «timer» som var plassert i garderoben slik at de ikke skulle bruke så lang tid (delrapport 3, s 32).

I undervisningen ble elevene oppfordret til å være mest mulig i bevegelse og unngå «unødvendige» pauser. I begge observasjonsperiodene så vi lærere gi innsatsrelaterte oppfordringer gjennom heining, nedtelling på klokken og fløytebruk, som også fungerte som påminnelse overfor elevene til å redusere «pausene». Vi observert at timene var fylt med mye innhold og raske overganger mellom aktivitetene, og at ordvekslingene mellom elevene og lærerne gjennomgående var korte. Elevene på barneskolen fortalte at de i kroppsøvingstimen gjorde «mange forskjellige ting», noe vi også observert. Denne forståelsen støttes blant barneskolelærere, og i følgende sitat blir dette beskrevet:

Elevene skal få mulighet til å bevege seg mest mulig, å bruke kroppen på alle typer av måter, både inne, ute, og i nærmiljø. Det er jo det som er hovedoppgaven vår, det er det vi legger plan på. Mest mulig aktivitet, variert opplegg, sånn at vi prøver å være innom det meste av det som står i planen (Lærer i barneskole - delrapport 2. s 29).

På ungdomsskolen så vi en tendens til at det ble gjennomført færre aktiviteter i forhold til barneskolen, og at aktivitetene varte lenger, gjerne med et hovedtema. Aktivitetene som ble gjennomført i faget, fremsto som tradisjonelle og gjenkjennbare. Elevene beskrev at de hadde mange ulike ballspill, som varianter av kanonball, fotball, basketball og volleyball, i tillegg til regelleker, dans, svømming og livberging, stafetter, egentrening, ulike varianter for sirkeltrening, og «utegym» med blant annet ski, skøyter, tradisjonsleker, spill og orientering (delrapport 3).

Lærerne fortalte at LK20 ikke innebar at de endret innholdet stort for sin undervisning, men gjorde mer justeringer av foregående læreplan. Disse endringene var de nå i en prosess med å utvikle. I delrapport 2 beskrev en lærer at hen forstod LK20 som en dreining mot en mindre idrettsrettet læreplan, ved at de nå skulle fokusere mer på samspill og samarbeid. En annen ungdomsskolelærer fortalte at «jeg bruker mer tid på tradisjonelle idrettslige aktiviteter enda», imidlertid fortalte hen også at «jeg fokuserer nå mindre på spillfasen og mer på lek med ball» (Delrapport 2, s. 28). Lærere framhevet lekens betydning i LK20, og en mellomtrinns lærer beskrev at «lek er det absolutt viktigste av alt» (Delrapport 2, s. 28). I observasjonen av samme lærer så vi hen utføre en lek som ble kalt hermegåsa, der øvelsene som ble hermet var blant annet armhevinger, krysshopp og burpees. Dette er et av eksemplene som beskriver hva som omtales som lek i kroppsøving. Lærerne fortalte om at de gjerne velger innhold som de vet at elevene kjenner godt fra tidligere, og som er enkle å organisere for hele gruppen (delrapport 2, s. 29). Typiske aktiviteter er tradisjonsleker og ballspill som kanonball og hjørnefotball.

4.2.2 Samarbeid og elevmedvirkning

Elevene beskriver at de oppfatter samspill og samarbeid som noe av det viktigste i faget, og at de opplever at samarbeid blir vektlagt i vurderingen. Lærerne er samstemte med elevene i dette. En av lærerne beskriver at den nye læreplanen LK20 omhandler ikke bare «ferdighet i idrett eller i det kroppslige, men også ferdighet i samarbeid (...) og å være en fin fyr» (delrapport 2, s. 30). I observasjonene så vi flere eksempler på samarbeid, enten som selvstendig tema eller som hovedfokus i en aktivitet. I en av undervisningene var temaet for timen «samarbeid». Der gikk aktiviteten ut på at elevene skulle gjøre bevegelsesoppgaver i lag (blindestafett i lag). Slike former for lagarbeid er noe elevene sier de er vant til i faget, og de beskriver at de nesten alltid er i lag eller i grupper og nesten aldri utfører oppgaver alene (delrapport 3). Samarbeid ble også trukket frem i vurderingssituasjoner, både som veiledning/undervisevurdering, under oppsummeringen i timene og som elementer i sluttvurderingen. Vi så at lærerne ga undervisevurderinger om at de «må jobbe mer med lagmoralen», og som sluttkommentar før de gikk i garderoben om at «i dag har dere vært utrolig flinke til å skryte av hverandre» (delrapport 3, s. 34). Elevene beskriver samarbeid som noe viktigere enn det å utvikle individuelle ferdigheter for å få god karakter i faget.

Elevene får også medvirke i faget på ulike måter, men i ulik grad avhengig av hvilke trinn de er på. De medvirker ved at de kan ønske seg en aktivitet eller foreslå for lærerne hva de har lyst til å gjøre. Vi viste i delrapport 3 at en ungdomsskoleklasse brukte store deler av semesteret på temaet elevmedvirkning. I denne klassen leverte elevene inn lapper til læreren der de skrev tre aktiviteter de ville gjøre i timen (som oppvarming, hoveddel og avslutning). Læreren plukket vilkårlig ut lappene og gjennomførte aktivitetene over et halvt semester. Vi så her at elevene i hovedsak ønsket seg tradisjonelle og kjente aktiviteter. Kanonball, basketball eller andre lagspill gikk igjen, og de ønsket seg gjerne mer av det de kjenner til fra før.

Vi observerte at elevmedvirkning gikk ut på mer enn å ønske seg aktivitet til timen. Et eksempel var at elevene kunne velge om de ville ha kjønnsdelt undervisning i svømming eller ikke. I delrapport 3 viser vi imidlertid til et skille mellom barneskolen og ungdomsskolen i hvordan elevene kan medvirke, teste ut og forhandle i faget. Vi så at elevene på barnetrinnet i stor grad forholdt seg til lærerens beskjeder/regler og sjelden utfordret disse. På ungdomsskolen så vi at det var mange elever som til stidighet utfordret lærerens beskjeder/regler, hvem de ville være på lag med og hvorvidt de dusjet, til tross for beskjed om å gjøre det. Språket til enkelte av elevene bar tidvis preg av å være røft og ble testet ut innenfor de rammene som lærer satte.

4.2.3 Elevene er mest i gymsalen

Elevene beskriver i intervjuer at de i hovedsak var mest innendørs i kroppsøving, men «når det begynte å bli varmt gikk de ut» (delrapport 3, s. 30). Dette kalte de for utegym, og uteaktivitetene kunne være orientering, geocaching, stolpejakt, joggeturer, sykkelprøver, ski og skøyter. Naturferdsel og friluftsliv ble ikke observert, og i liten grad trukket frem av lærere og elever da de omtalte kroppsøvingfaget i intervjuer. Det må bemerkes at datainnsamlingen foregikk i vintermånedene, og at ingen av observasjonene foregikk i utemiljøer. Derfor måtte skoleledere, lærere og elever i intervjuer huske hva de gjorde i faget resten av året. I innemiljøet var de i gymsal/idrettshall eller i

svømmebasseng. Idrettshallene hadde skillevegger ved flere tilfeller slik at flere klasser kunne være der samtidig, noe som ifølge lærere riktignok kunne gi støyutfordringer. Svømmeundervisningen som vi observerte, forgikk i innendørs basseng i mindre grupper på ungdomstrinnene. Der øvde de blant annet på ulike svømmeteknikker og livbergingsøvelser. I en av klassene var elevene delt inn i jenter og gutter i hver sin gruppe. Da var læreren til stede med gruppen i svømmehallen, mens den andre gruppen hadde egentrening uten direkte oppsyn av lærer.

4.2.4 Elevenes forståelse av faget

I delrapportene 2 og 3 beskrives hvordan elevene oppfatter kroppsøvfaget og hva de mener er viktig med faget. Når de snakker om faget, er de samstemte om at de kaller faget for gym, og at ordet kroppsøving nesten aldri blir brukt i dagligtalen. Elevene på barneskolen var tydelig opptatt av helserelaterte argumenter for hvorfor de har kroppsøving. En elev på barneskolen beskrev at man må bevege seg for å ikke «bli kjempeslapp og tjukk», og en annen elev la til «Ja. [...] Man kan bli litt tjukk», før en tredje elev bemerket at man også blir sterk av å trene. En annen elev beskrev det slik: «Om du ikke har øvd eller trent så mye, så blir du mer sykere enn det du egentlig kunne ha vært» (Delrapport, 3 s. 35–36). Under klasseromsobservasjonene hørte vi ikke lærerne snakke om disse begrepene, men vi hørte begreper som kan relateres til trening og helse. Lærernes begreper viste til treningsformer som tabata, burpees og å «pushe seg». Ungdomsskoleelevene uttrykte seg litt annerledes om hva som var viktig i kroppsøvfaget. En elev i 9. klasse fortalte om hvordan det er viktig å lære om kroppen, ta vare på kroppen og lære ferdigheter som gjør at du kan være i bevegelse i ulike sammenhenger. Elevene på ungdomsskolen beskrev at man lærer seg å holde seg fysisk aktiv på riktig måte og lærer å trene uten å gjøre noe feil, og trekker inn at de lærer teknikker.

Kroppsøving beskrives også som et «ikke-fag» av elevene (delrapport 3). Elevene forteller at faget er noe annet enn teorifag og kan oppleves som en pause fra andre fag. De beskriver at de ikke oppfatter kroppsøving som tverrfaglig fag, og at faget inneholder lite bruk av teori og bruk av digitale hjelpemidler i ordinær undervisning. Elevene vi har snakket med får heller ikke lekser i faget ved ordinær undervisning.

4.2.5 Vurderingspraksis – elevene får mest muntlige tilbakemeldinger

Vi observerte i alle skolene at det foregikk kontinuerlig underveisvurdering i kroppsøvfaget. Veiledningen og vurderingen var gjerne korte setninger, og oftest igangsatt av lærer. Eksempler som ble observert, var ordlyder som «kom igjen», «stå på», «bra jobbet», «der ja» og «fortsett, fortsett, fortsett» (delrapport 2, s. 32). Elevene bekreftet observasjonene i intervjuene, og de beskrev at de mottok kommentarer som: «bra jobbet pluss navnet ditt», «bra innsats», «nå var du flink» og «dette må du fortsette med» (delrapport 3). Elevene fortalte at de fant slike korte kommentarer motiverende når de ble gitt i situasjoner der de lyktes med læringsoppgavene. I datamaterialet vårt fra delrapport 2 og 3 fant vi ikke andre typer underveisvurderinger på barneskolen bortsett fra i konflikthåndteringer. På ungdomsskolen så vi enkeltsituasjoner med individuell veiledning fra lærer, og tilfeller av hverandrevurdering mellom elever. Dette så vi spesielt i svømmeundervisning der elevene arbeidet i par og ga tilbakemeldinger til hverandre om svømmeteknikk.

Vurderingene fra læreren ble i all hovedsak gitt muntlig. På ungdomsskolen fortalte imidlertid elevene at de hadde fått enkle skriftlige tilbakemeldinger ved semesterslutt. En elev fortalte om hvordan slike tilbakemeldinger foregikk:

Vi fikk karakter, og så stod det under forskjellige ting som er viktige å ha i gymtimen, sånn som inkluderinger og sånt, så stod det at den var høy for eksempel, og ta ansvar for rydding og sånn, og så stod det høy, middels eller lavt på de forskjellige, og så var det samlet karakter på det. Og så står det noe man kan bli bedre på, som for eksempel å ikke bry seg om hva andre tenker (delrapport 3, s. 39).

Vi ser i sitatet over at elevene beskriver mange ulike kompetanser som de får vurdering på, og at de får dette på mange ulike nivåer. Lærerne beskriver vurdering i faget som krevende. En lærer ved en annen ungdomsskole beskrev at hen synes vurderingen er vanskeligere og mer kompleks med den nye læreplanen:

Det er kompetansemål. Lav, middels, høy. Det skal vurderes. Innsatsen skal vurderes. Progresjonen skal vurderes. Ferdigheten totalt sett skal også vurderes, og individuelle forutsetninger skal komme inn. Så dette her er ikke veldig enkelt. For da jeg startet syntes jeg det var mye enklere: Innsats, holdning og ferdighet. Det var enklere å formidle til elevene (delrapport 2. s. 32).

Selv om lærerne beskriver vurdering som krevende, forteller de oss at de i liten grad benytter støtteressursene til Utdanningsdirektoratet aktivt i vurderingsarbeidet. Elevene i barneskolen og ungdomsskolen oppfatter ulikt vektleggingen av de ulike kompetansene. Elevene på barneskolen forteller at det viktigste for å få god vurdering/tilbakemelding er å gjøre som læreren sier, vise god innsats og vise godt samarbeid (delrapport 3). Elevene på ungdomsskolen beskriver usikkerhet til vurderingen og sier de i liten grad vet hvilken karakter de ligger an til før de mottar midtveisevaluering. En elev sa at de måtte først bli kjent med læreren, hvordan hen satte karakterene og hva hen verdsatte før de visste hvilken karakter de lå an til. Likevel har ungdomsskoleelevene klare tanker om hvilken kompetanse de bør vise og hvordan de bør oppføre seg for å kunne få god karakter i faget. Innsats og samarbeidskompetanse beskriver de som det mest sentrale. Elevene oppfatter at det lønner seg å spille medelever gode fremfor å demonstrere egne ferdigheter, spesielt i idrettsaktivitet og spill. For eksempel forteller noen elever at gode pasninger og samspill verdsettes mer enn individuelle driblinger og scoringer. Det å briljere med egne ferdigheter kan forbindes med å være «ego», noe som de opplever at lærer kan trekke dem i karakter for. Når elevene beskriver hva som teller i vurdering, er det samarbeid og andre situasjonelle kompetanser i aktivitetene de legger vekt på, mens vi i liten grad hører om hva de har lært.

4.3 Oppsummerende diskusjon

Samlet sett viser våre analyser av læreplanene i kroppsøving at det historisk har vært endringer i faglig innhold. Det har vært endringer i hva som vektet og forstås som faglig innhold og begrunnelser for innholdet. I tillegg posisjoneres elevene mer som deltakere i kollektive og individuelle læringspraksiser. Læreplanene handler i større grad om elevens egen faglig utvikling, og om at kunnskaper og

ferdigheter både skapes i og skaper fellesskap. Dette er endringer som også går igjen i tekstene om vurdering i LK20. Ifølge vårt datamateriale viderefører praksisfeltet mange av de etablerte praksisene som struktur, aktivitetsvalg og undervisningssted. Samtidig er enkelte intensjoner rundt kroppsøving som et samarbeidsfag, «å gjøre hverandre gode», en tydelig endring i LK20.

I denne delen trekker vi linjer mellom hvordan faget blir beskrevet i læreplanene (se 4.1) og hvordan faget praktiseres og forstås (se 4.2). Dette gir oss mulighet til å drøfte de kultur-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementene som inngår i faget og som faget inngår i (Kemmis et al., 2014). Denne vekselvirkningen er både hemmende og fremmende i møte med innføringen av LK20.

4.3.1 Strukturen i faget er fast – samspill og idrettsaktivitet er fremtredende

I L97, LK06 og LK20 finner vi en gjenkjennelig struktur for kroppsøvingfaget, selv om innhold og formål er justert underveis. Strukturen har rekkefølgen: garderobe – oppvarming – hoveddel – avslutning – garderobe. Praksisene i faget som vi har observert viser også denne grunnleggende strukturen. Språket om fagets struktur er veletablert hos lærerne, og elevenes beskrivelser bekrefter at strukturen oppleves som en tradisjon, som også kommer til uttrykk i faget. I evalueringen ser vi at når innholdsvalg og arbeidsformer i faget er fastsatt i en slik struktur, blir det sterkt regulerende for praksisene i faget.

I den praksisen vi har observert, dominerer tradisjonelle ballspill, lek og idrettsaktiviteter. Disse aktivitetene er en del av det kultur-diskursive arrangementet og gir et språk som skoleledelse, lærere og elever gjenkjenner som kroppsøvingfaget. Dette tyder på at det er en aktivetskultur i kroppsøving som er mer styrende enn læreplanen LK20 beskriver og gir rom for.

Idrettsaktivitetene framstår som dominerende i datamaterialet. I intervjuene beskriver lærere og elever idrettsaktiviteter som innhold der det å jobbe sammen som lag og grupper er viktig. Vi har observert at lærerne i liten grad fokuserer på elevenes prestasjon og det å «vinne» i idrettsaktivitetene. På ungdomsskolen kan elevenes språk likevel gjenkjennes som idrettslig med tidvis røft språk, og ordet «dommer» brukt til å benevne læreren. Elevene har også med seg idrettsrelaterte begreper som «fair play», som inngikk i LK06. I datamaterialet vårt har vi i liten grad sett at elevene trener på spesifikke idrettsferdigheter, men at de har fått noe grunnleggende teknisk veiledning fra lærere og medelever. Vi har ikke sett eller hørt noe til spesifikke tester utover svømmetest og sykkeltesten. Likevel ser vi tidvis mye konkurranse, spesielt knyttet til det som tradisjonelt forbindes med lek i faget. Lekene som praktiseres, foregår i hovedsakelig som regelleker med stort innslag av konkurranse. Vi så flere eksempler på tradisjonsleker der elevenes hurtighet, utholdenhet, presisjon og smidighet fremstod som avgjørende for hvem som vant leken. I leken gis elevene mulighet til å heie fram og juble over prestasjonen. Imidlertid framstår det som strevsomt for elevene på barnetrinnet at leken gis en taper-vinner-logikk. Det blir stort fokus på prestasjon, noe som bidrar til konflikt. På ungdomstrinnene derimot frastår leken som humørfylt konkurransepraksis, og taper-vinner-logikken nedtones. I materialet ser det ut som om at leken ivaretar konkurranseelementet, og idrettsaktivitetene ivaretar samspill og samarbeid. Dette kan tyde på at det enten er nye forståelser av lek, eller at konkurranseelementet forflytter seg i faget.

4.3.2 Garderoben tar mye av undervisningstiden

Garderoben fremstår som en stor del av kroppsøving ifølge både observasjonene og intervjuene. Den tar mye av undervisningstiden, og den fremstår som en etablert struktur det er lite diskusjon om. Vi har i vårt datamateriale sett at mellomtrinnslevene må skifte og dusje uavhengig av aktivitetenes intensitet. Man kan anta at lærerne begrunner det med helse/hygiene/kropp, men for elevene virker dette ikke å være opplagt, utenom i svømming der alle skal dusje før de går i basseng. Hygiene var nevnt i LK06 som et element i kroppsøving, men er ikke nevnt som del av faget i LK20. Ungdomsskolelevene i datamaterialet reflekterte rundt dette. Ved svømming og høy intensitet så de behovet for hygieniske tiltak, men de dusjet nesten aldri etter en vanlig «gymtime» til tross for avsatt tid til garderobe. Samtidig ser vi at tid i garderoben tar betydelig del av undervisningstiden i faget, og lærere beskriver knapphet av tid til selve undervisningen. Skifting og dusjing fremstår som lite diskutert og mest som tradisjonsbundet (se delrapport 3, Borgen et al., 2025, for utdyping). Dette peker mot behov for en diskusjon om garderobe i faget.

4.3.3 Samarbeidsfaget kroppsøving

Samarbeid og samhandling har fått svært sentral plass i lærere og elevers beskrivelser av innhold og mål med faget. Samtlige praksiser vi har observert synliggjør at samarbeid og sosial kompetanse er et sentralt innhold som elevene skal lære i faget. Elever på både barne- og ungdomstrinnet fremhever samarbeid som en sentral del av kroppsøving, og at samarbeid er viktigere enn individuelle ferdigheter. Kroppsøving som et fag der elevene på ulike måter skal relatere seg til andre, er et stabilt trekk i fagets læreplaner (jf. 4.1). Betoningen er imidlertid mer uttalt i LK20 enn tidligere læreplaner. Slik vi ser det, er intensjonen om samarbeid i læreplanen tydelig fulgt opp av lærere. Lærere organiserer og velger læringsinnhold og læringsformer som inviterer til samarbeid. Eksempelvis forstås ulike idretter og spill som innhold der elevene tar del i og lærer seg ulike verktøy som styrker samarbeidet. Det kan se ut til at samarbeid gjenkjennes av lærere og elever som kroppsøving. Det dominerende fokuset på samarbeid og samhandling kan få betydning for realisering av andre aspekter ved kompetanse i faget.

Samarbeid lærer-elev innebærer på ungdomstrinnet forhandlingsprosesser om innhold, bruk av garderoben og organisering. På mellomtrinnet er elevers mulighet til å ønske seg aktiviteter som innhold det mest framtrædende i elev-lærer samarbeidet. Samarbeidet lærer-elev kunne åpnet for en bredere tilnærming til elevmedvirkning i tråd med LK20 beskrivelser. Det er derfor behov for en diskusjon om hva en bredere tilnærming til elevmedvirkning kan være i faget.

4.3.4 Innefaget kroppsøving

Et av de mest stabile trekkene i læreplanene for kroppsøving er at faget er et «ute og inne»-fag. Konkretiseringen av hvor «ute» skal være, varierer gjennom læreplanene, men LK20 er tydelig på at kroppsøving også skal foregå ute i nærmiljø og i natur. I vårt materiale ser vi at hovedvekten av undervisningen foregår innendørs og veldig lite i natur. Elevene beskriver gymsalen, svømmehallen og idrettshallen som de mest brukte arenaene, og uteaktivitetene ofte som sesongbaserte aktiviteter på sommerstid og unntaksvis ute med ski og skøyter på vinteren. Friluftsliv og naturferdsel, som LK20 gir

økt oppmerksomhet gjennom ett av kjerneelementene, finner vi i liten grad igjen i elevenes beskrivelser. Dette tyder på at intensjonene om variasjon i læringsmiljøer i liten grad er realisert, og at kroppsøving i praksis foregår mest innendørs.

Svømming og livberging er et tydelig samfunnsmandat i kroppsøvingfaget i læreplanen. LK20 har forsterket svømming som beskriver at elevene skal ta i bruk utemiljøer for å utvikle kompetanse i svømming, livberging og sikkerhetsvurdering i, på og ved vann. Svømming og livberging fremstår i vårt materiale som noe alle skolene gjør i faget, men praksisen foregår mer i innendørs basseng enn det legges opp til i LK20. Svømmeopplæringen i faget er tydelig ferdighetsorientert og skiller seg på den måten fra hvordan andre aktiviteter i faget foregår.

4.3.5 Faget forstås ulikt på barneskolen og ungdomsskolen

I 4.1 ble det vist til at læreplanene understøtter en helhetlig forståelse av kroppsøving som danningsfag, der både helse, kunnskap, ferdigheter og relasjoner inngår. Likevel er elevenes beskrivelser tydelig forskjellige mellom trinnene. Ut fra argumentasjonene til elevene kan kroppsøvingfaget oppfattes som ulike fag på barneskolen og ungdomsskolen.

Elevene på barneskolene beskriver kroppsøving med utgangspunkt i helse her og nå, og hvordan de skal ivareta helsen i framtiden, med argumenter om å ikke bli slapp, tykk og syk. Elevene forklarer at helse kan ses i relasjon til idealer om kropp, slik som det å ha en slank kropp. Ut fra observasjonene i praksis så vi flere tilfeller av at deler av undervisningen lignet en gruppetime i treningsstudio, og der lærer hadde likhetstrekk med en treningsinstruktør med språk som innebar at man skulle «pushe seg» så mye man klarte.

Ifølge ungdomsskoleelevene fremstår helsefokuset mindre fremtredende. Vi så dessuten mindre av den type treningsaktivitet som ble observert på mellomtrinnet. Elevene på ungdomsskolen forbandt kroppsøvingfaget med bevegelse, kroppslig læring, ferdighetsutvikling i idrettsaktiviteter og samspill. De forsto det å bevege seg som viktig for en sunn helse her og nå og i framtiden, men helseaspektet er i bakgrunn for andre sider ved faget. Kjernen i faget og hvordan fagene praktiseres gjør at kroppsøving framstår som to ulike fag fra barn- og mellomtrinnene til ungdomstrinnene.

LK20 beskriver i kompetansebeskrivelsene og vurderingstekstene at elevene skal reflektere i ulike tematikker i faget. I praksisene vi har observert ser vi ikke at lærerne inviterer til refleksjon og kritisk tenkning. Samtalene mellom elever og lærer er ofte kortfattet, oppsummerende og om aktiviteten her og nå. I datamaterialet er elevene i stor grad i aktivitet, og det er hyppige bytter mellom læringsaktiviteter. Dette kan understøtte at faget fremstår som et fag der det å være i aktivitet er det viktigste og det er lite tid som vies refleksjon og kritisk tenkning. Dette fremstår likt på alle trinnene.

4.3.6 Lærere synes det er krevende å vekke kompetansen – innsats og samarbeid premieres

De tre siste læreplanene (L97, LK06 og LK20) løfter fram et bredt kompetansebegrep i kroppsøving. Det er likevel særlig LK20 som tydeliggjør at både ferdigheter, kunnskap, innsats og samarbeid skal inngå i vurderingsgrunnlaget for den samlede kompetansen. Hva som vektlegges i

kompetansebegrepet i LK20 problematiseres av kroppsøvlingslærerne, og vi har vist til at de har ulike oppfatninger om hva og hvordan vurdering skal foregå. Spesielt omtaler lærere på ungdomstrinnene, som skal gi karakterer, vurderingen som vanskelig. Hva som skal vurderes utover innsats og samarbeid er utfordrende å kommunisere til elevene. I den skriftlige midtveivurderingen vi viste til i 4.2, fortalte elever at de fikk vurdering knyttet til rydding, evne til å inkludere andre, og at man ikke skal bry seg om hva andre tenker, noe som illustrerer lærernes operasjonalisering av kompetansebegrepet. Dette viser at holdninger, sosial kompetanse og innsats inngår i lærerens vurdering.

Lærerne opplever usikkerhet omkring hva ved elevenes kompetanse som skal vurderes utover elevenes sosiale kompetanse og det å yte innsats. Lærere beskrev at vurderingen var sammensatt, men at de også la vekt på kompetansemålene og ferdigheter totalt sett. Dette blir i liten grad formidlet til elevene og dialogen om vurdering mellom lærer og elev ser vi lite av. Elevene beskriver at de selv må bli kjent med og analysere fram hva lærerne vektlegger i sine karaktersetninger. Konsekvensen av dette er at elevene må vise stor grad av sosial kompetanse for å kunne få toppkarakter i faget, noe som kan gi en utfordring for elevene med å forstå begrunnelsen for karakteren.

Denne mangelfulle dialogen er i utakt med LK20s beskrivelser om vurdering for læring. I tekstene om underveivurdering i LK20 står det at «Læreren skal gi rettleiing om videre læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet». Denne formen for veiledning har vi sett i ulike former, men bærer preg av å være ordfattig som eksempelvis «bra jobbet», og lite utfyllende for videre læring. Praksisene fremstår også ulik fra skole til skole. Vi har sett at når elevene får kommentarer som «bra» i det øyeblikket de har en progresjon, beskriver elevene at de føler seg sett. Å gi elevene bekreftelse på at de utfører bevegelsesoppgaver riktig kan tolkes som en veiledning. Denne formen er gjennomgående i all praksis vi har observert. Likevel ser vi mange tilbakemeldinger om innsats, der det å holde på videre fremstår som det viktigste. Elevene uttrykker at de bare noen ganger får individuelle veiledninger i de aktivitetene de gjør, og dette er spesielt i svømming og idrettsaktivitet. Vi ser også kollektive veiledninger på samspill, lagmoral og at alle må tåle å tape. Den gjensidige dialogen om vurdering vi leser ut fra LK20, ser vi mindre av fra lærerne. Dette viser at intensjonene om underveivurdering i LK20 bare delvis blir fulgt opp i praksis, og at underveivurderingen fungerer mer som en motivasjonsfaktor enn som systematisk læringsstøtte. Evalueringen viser at vurdering i faget er krevende å praktisere i tråd med fagfornyelsen og at kompetanseforståelsen som skal ligge til grunn for vurderingen er vanskelig å både enes om og kommunisere til elever. Dette viser behov for ytterligere operasjonaliseringen av aspektene i kompetansedefinisjonen i LK20.

Oppsummert viser dette kapitlet at kroppsøvlingsfagets små og store praksiser er i endring, men at ikke alt er i henhold til LK20s intensjoner. Selv om det finnes flere uforløste utfordringer i faget, uttrykker elevene at faget er meningsfullt her og nå og for framtiden, og «gym» er noe de snakker positivt om.

5 Kunst og håndverk

5.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner

I prosjektets delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) viser vi hvordan kunst og håndverksfagets læreplan har endret seg over tid. Som skolefag kan kunst og håndverk spores tilbake til før de nasjonale læreplanene fra 1889, da de tre ferdighetsfagene tegning, håndarbeid for gutter og håndarbeid for jenter ble obligatoriske i byfolkeskolen. Faget er fundert på pedagogiske ideer om danning og læring gjennom praktisk skapende arbeid i og med materialer, redskaper og teknikker. Dette er gjennomgående i fagets historie. Samtidig har faget blitt skrevet frem på mange ulike måter i de ulike læreplanene. Fra 1889 til 1959 ble det faglige innholdet i hovedsak beskrevet gjennom de teknikker og konkrete produkter elevene skulle lære å lage, og den håndverksmessige ferdighetslæringen stod høyt i fokus. Da de tre ferdighetsfagene ble slått sammen til faget Forming (1960–1997), ble elevenes skapende arbeid, selvuttrykk og utvikling av estetisk følsomhet løftet fram som hovedmålet for faget. Læreplanspråket frem mot L97 viser et fag som befinner seg mellom faglig læring og selvuttrykk, instrumentelle mål og individets vekst og utvikling i tillegg til ulik vektning av forholdet mellom prosesser og produkter. Videre i dette kapittelet rettes et særlig fokus på de tre siste læreplanene

5.1.1 L97 og LK06

I L97 tydeliggjøres både faglig innhold og måter å gjennomføre skapende arbeid på. Planen viser frem og aktiviserer konkrete eksempler på kunst og formkultur som en vesentlig del av fagets innhold. På en helt annen måte enn tidligere læreplaner poengterer læreplanens språk at fagets estetiske dimensjon skal betraktes som et møte mellom eleven og det beste innen kunst og formkultur. Den estetiske dimensjonen fungerer samtidig på flere plan, på den ene siden som inspirasjon for elevenes skapende arbeid, og på den andre siden som noe elevene skal oppleve, lære om og av. Den estetiske dimensjonen blir dermed skrevet frem både for nytte- og danningsaspekter i faget.

Strukturen i faget i L97 presenteres i en matrise. I matrisen presenteres en tett kobling mellom tre faglige innholdskomponenter (kunst og formkultur, materialer, redskaper og teknikker, og form, farge og komposisjon) og elevenes skapende arbeid (oppleve, uttrykke og reflektere). Med denne koblingen ble det signalisert en tydelig prioritering av helhet og sammenheng mellom en aktivt skapende elev og aktivisering av faglig innhold gjennom det skapende arbeidet. L97 fremhever relasjoner mellom det å oppleve og det å uttrykke, og mellom skapende og mottagende handlinger og arbeidsmåter. Arbeidsmåtene blir beskrevet ulikt fra trinn til trinn – som lek og undring for de minste, som tilegnelse av eksakte kunnskaper på mellomtrinnet, og som faglig problemløsning på ungdomstrinnet. Praktisk skapende arbeid skrives også frem som en helhetlig læringsform med sammenhenger mellom materialer, tradisjon og kultur.

I LK06 beskrives faget som et fag som befatter seg med alle menneskeskapte gjenstander, og argumenterer for at disse «tingene» er nødvendige for menneskenes eksistens, utvikling av identitet og demokrati. Hovedområdene design, kunst og arkitektur dekker profesjoner og kulturelle gjenstandsfelt i sterkere grad enn tidligere planer. Planen tydeliggjør dette ytterligere ved å beskrive fagets

tradisjon som bærer av håndverkerens reproduksjon, designerens idéutvikling og problemløsning og kunstnerens fritt skapende arbeid. Dette språket plasserer læreplanen i sterkere grad inn mot et profesjons- og yrkesrelevant perspektiv hvor både profesjonenes arbeidsmåter og produkter skrives frem. Det fjerde hovedmomentet i planen er visuell kommunikasjon.

Selv om LK06 formulerer praktisk skapende arbeid som helt sentralt i faget, dreier den tydeligere mot et språk om mer teoretisk og verbal kunnskap enn tidligere. *Kunnskap om form, farge og komposisjon* forklares for eksempel som avgjørende for å kunne lage produkter, fremføre visuelle budskap og delta i demokratiske beslutningsprosesser. Planen prioriterer design og visuell kommunikasjon fremfor kunst og arkitektur i og med at disse hovedområdene bærer dobbelt så mange kompetansemål som de to andre. Forventede handlinger kan derfor tolkes i et spenn mellom målrettet praktisk skapende arbeid med profesjonsrettet karakter og handlinger om det å snakke om og forstå i faget. Samtidig bidrar bruken av begreper som målrettet kreativ idéutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon til en funksjonell og instrumentell tilnærming til elevenes praktiske arbeid i faget.

I L97 endres fagnavnet fra forming til kunst og håndverk. I både L97 og LK06 sees endringer i innholdets struktur og begrepsbruk. Fra at formingsfaget satt søkelys på aktiviteter og prosesser, fokuserer hovedmomentene i L97 mer på produkter og resultatene av elevenes praktisk skapende arbeid. I tillegg ser vi at faget i L97 dreier mot en kulturarvdimensjon og at faget i LK 06 i sterkere grad dreier mot profesjonsfelt og yrkesutøvelse (design, kunst og arkitektur), læring og det å tilegne seg kunnskaper og faglig innhold. De to planene dreier slik sett tydeligere mot kultur- og samfunnsrelevans og en tettere sammenheng mellom eleven og verden.

5.1.2 Fagfornyelsen – LK20

Fagets innhold

I L97 og LK06 struktureres faget i hovedområder og hovedelementer. Mens i LK20 innføres begrepet kjerneelementer for å strukturere det faglige innholdet. Kjerneelementene forventes å dekke det mest sentrale innholdet i faget: 1) Håndverksferdigheter, 2) Kunst- og designprosesser, 3) Visuell kommunikasjon og 4) Kulturforståelse (Udir, 2019b). Kjerneelementene er like for alle trinn og følges av kompetansemål knyttet til 2., 4., 7. og 10. trinn. Kjerneelementet håndverksferdigheter har flere trekk fra de tidlige håndarbeidsfagene. Det beskriver materialområder og teknikker elevene skal arbeide med og utvikle kompetanse i. Det får også en form for tyngde eller prioritering ved å stå øverst på lista av kjerneelementer. Altså kan det sees som at faget svinger tilbake til de tidlige håndarbeids-tradisjonene fra fagets første periode. Kompetansemålene krever tydelig faglig progresjon og har forventninger om elevenes gradvise ferdighetslæring i møte med ulike materialer; fra råmaterialer som tre, leire og tekstil for de minste, til harde, plastiske og myke materialer for de eldste. Kompetansemålene viser også økende grad av kompleksitet i bruk av utstyr og verktøy.

Kjerneelementet kunst- og designprosesser refererer til to parallelle tradisjoner for elevenes praktisk skapende arbeid. Den ene er formingsfagets tradisjon med både åpne formingsprosesser som «fritt skapende arbeid» og den andre med mer målrettede håndverks- og designprosesser fra «idé til ferdig produkt». I kompetansemålene i LK20 prioriteres imidlertid idéutvikling og stegvise og målrettede kreative designprosesser, mens kunstprosesser bare nevnes én gang. Altså har det skjedd en glidning

mot et tyngre design- og håndverksdominert fag i gjeldende læreplan. LK20 forventer i tillegg at elevenes skapende arbeid også skal innebære innovasjon og nyskaping. Det som i LK06 ble beskrevet som «fritt skapende arbeid» og som var tydeligere i perioden da faget het forming, er så og si fraværende i LK20. Når det gjelder kjerneelementet kulturforståelse, sees tydelige tråder til kunst og formkultur slik det var beskrevet i L97. Der ble kunst- og formkultur beskrevet som en estetisk dimensjon som skulle fungere på flere plan, både som inspirasjon og utgangspunkt for elevenes skapende arbeid, og som noe elevene skulle oppleve, lære om og av. Den estetiske dimensjonen i L97 ble dermed skrevet frem både for nytte- og dannelsingsaspekter i faget. I LK20 sees en dreining mot samtiden som nedslagsfelt for elevenes utforskning, forståelse og bruk av visuell- og materiell kultur i eget skapende arbeid. Det fremheves også at *kunnskap* om visuell og materiell kultur gir grunnlag for elevene til å ta bevisste valg som forbruker og medborger. Dette flytter fokuset fra den skapende eleven som individ, til eleven som en aktiv og bevisst samfunnsaktør som kan tolke, forstå og anvende visuell og materiell kultur. Visuell kommunikasjon som kjerneelement er en videreføring av hovedområdet med tilsvarende navn i LK06. I likhet med LK06 handler det om at elevene skal kunne formidle ideer, budskap og informasjon visuelt. I planen tydeliggjøres visuell kommunikasjon som et språk som elevene skal lære slik at de selv kan forstå samfunnets visuelle kommunikasjon og selv kunne kommunisere til andre på en effektiv måte.

I kunst og håndverk er alle de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* tatt med i fagets beskrivelse. Det knytter også faget sammen med andre fag gjennom nøkkelutfordringer i samtiden. Det at kunst og håndverk settes inn i en tverrfaglig sammenheng er ellers ikke nytt. Den tverrfaglige sammenhengen så man gjennom fagintegrasjon (M74) eller i tema- og prosjektarbeid (M87) og som prosjektarbeid i L97.

Det digitale beskrives både som redskap for faglig arbeid og som eget uttrykk. Begge disse tilnærmingene bygger videre på tidligere læreplaner. I L97 ble digital bildebehandling aktualisert som noe elevene skulle gjøre, og i LK20 ble programmering introdusert som en del av det digitale i faget.

Elevmedvirkning og elevrolle i LK20

I LK20 fremheves det at elevene skal medvirke. De skrives frem som aktører som gjennom målrettet skapende arbeid skal bidra til både kultur- og samfunnsutvikling. Gjennom deltagelse i estetiske prosesser skal elevene lære å forestille seg det som «ennå ikke er», som et grunnlag for å kunne handle som ansvarlig medborgere. Den enkelte elevs personlige utvikling eller vekst er på den andre siden tonet veldig ned og nevnes lite i LK20. Dette er en videreføring og forsterking fra LK06 hvor vi så et økt fokus på faget som et kunnskapsfag. I LK20 leser vi om elever som står i en aktiv relasjon til materialer, kulturarv og til samtidens visuelle uttrykk, gjennom utforskning og egen praktisk skapende handling med materialer. Dette er i tråd med tidligere planer og forankrer faget i det praktisk gjørende som den viktigste læringsformen. I LK06 så vi samtidig hvordan teoretiske og verbale aspekter ble fremhevet, men dette er igjen nedtonet i LK20. I møte med materialer, redskaper og verktøy, og sammen med inntrykk og utforskning av kunst og formkultur, er det forventet at elevene selv produserer både ting og uttrykk. På den måten ser det ut til at planen forsøker å fange inn og videreføre et innhold som dekker både kunst og design/håndverk. I tillegg ser vi at det legges vekt på å skape relasjoner mellom elevenes skapende arbeid og lokalt kultur- og næringsliv og samtidsaktuelle

problemstillinger. Språket i læreplanen markerer både samfunns- og fremtidsrelevans og uttrykker at elevens arbeid i faget skal lære dem å bidra til å løse samtidens nøkkelutfordringer.

Vurdering i faget

Underveisvurdering er nytt i fagplandelen i faget. LK20 formulerer betydningen av at elevene både skal kunne prøve seg frem, sette ord på og være i dialog om egen utvikling og læring i faget. Relasjonen mellom elev og lærer er styrket med innføring av underveisvurdering som eget moment i planen. Lærer og elev skal være i dialog om elevens utvikling i faget, og lærerens veiledning skal tilpasses den enkelte. En presisering i planen er at elevene skal få sette ord på egne læringsprosesser, på: «hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere når det gjelder prosess og produkt» (Udir, 2019b, s. 6). I tillegg skal læreren bidra med vurderinger og retning for veien videre i arbeidet. Elevene får karakter i forhold til håndverksferdigheter, kreative strategier, kompetanse i å visualisere ideer og hvordan de reflekterer over estetiske uttrykk, kulturelle referanser, funksjon og holdbarhet i egne og andres arbeider.

5.1.3 Endringer og stabile trekk ved kunst og håndverk i LK20

I L97 og LK06 struktureres faget i hovedområder, mens LK20 innfører begrepet «kjerneelementer». Dette åpner for integrering og sammenheng mellom kompetansemålene på en annen måte enn i LK06, hvor kompetansemålene var koblet til hvert hovedområde. Se tabell 5.1. Videre i dette kapitlet trekker vi frem det vi tolker som endringer og stabile trekk i faget.

Tabell 5.1 Kunst og håndverk – Struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20 (bearbeidet fra Borgen et al., 2023a).

L97		LK06	LK20
Trinn	Hovedmomenter:	Hovedområder:	Kjerneelementer:
Trinn 1–10	Opplive – uttrykke – reflektere	Visuell kommunikasjon	Håndverksferdigheter
	Bilde- bildekunst /Todimensjonal form	Design	Kunst- og designprosesser
	Skulptur og bruksform/ Tre-dimensjonal form	Kunst	Visuell kommunikasjon
	Kunst- og formkultur	Arkitektur	Kulturforståelse
	Form, farge og komposisjon		
	Materiale, redskaper og teknikker		
	<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 107	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 71	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 41

Fra individ til samfunns- og fremtidsrelevant aktør

I LK20 legges det vekt på at elevene skal arbeide med lokalt kultur- og næringsliv om samtidsaktuelle problemstillinger. Språket i planen markerer både samfunns- og fremtidsrelevante nøkkelutfordringer elevene skal bidra til å løse. Faget skal forberede eleven både på arbeids- og hverdagsliv, og medvirkning i kultur- og samfunnsutvikling. Den enkelte elevs personlige utvikling eller vekst er tonet

veldig ned og nevnes lite i både LK06 og LK20 sammenlignet med L97 og det tidligere formingsfaget. I både LK06 og LK20 beskrives elevene som forbrukere og medborgere, og flytter dermed fokuset mot eleven som en aktiv og bevisst samfunnsaktør.

Prioriteringer i fagets innhold

I LK20 har håndverksferdigheter fått en fremtredende plass. Fagets praktiske karakter har blitt vektet mer i LK20 enn i LK06. Det skrives frem tydelige forventninger om at elevene skal utvikle forståelse blant annet for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom praktisk skapende arbeid (Udir, 2019b, s. 2). I tillegg virker faget i sterkere grad å prioritere designprosesser og innovasjon fremfor mer åpne kunstprosesser. Nytt i fagets innhold er programmering som digital ferdighet.

Elevrollen: medvirkning og ansvar for egen læring

I LK20 ser vi utviklingen av en elevrolle hvor medvirkning er sentralt. Elevene skrives frem som aktører som gjennom målrettet skapende arbeid skal bidra til både kultur- og samfunnsutvikling. Gjennom kunst- og designprosesser skal de lære å forestille seg det som ennå ikke er, og være ansvarlige medborgere. Elevmedvirkning er også et aktuelt tema i beskrivelsen av undervisvurdering som det nye momentet i LK20. Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser. Elevmedvirkning relateres også til oppgaver hvor elevene får belyse utfordringer i samtiden gjennom skapende prosesser.

Praktisk handling, utforskning og eksperimentering

I LK20 er praktisk handling, utforskning og eksperimentering løftet fram. Det er en endring fra LK06, som i liten grad bruker disse begrepene om elevens arbeid i faget. Imidlertid har både eksperimenterende og utforskende arbeidsmåter vært formulert i planene fra M74 og fram til L97. Både håndverksferdigheter og utforskende arbeidsmåter slik disse formuleres i LK20, peker dermed tilbake til fagets kjerneinnhold slik det har vært formulert i ulike faser av fagets historie.

Å sette ord på prosesser og produkter i vurdering

I LK20 er det første gang undervisvurdering beskrives og tydeliggjøres i fagplanen. Refleksjon og dialog i møte med lærer skal bidra til at eleven medvirker og deltar i egen utvikling. Det som formelt skal vurderes og karaktersettes, er håndverksferdigheter, kreative strategier, kompetanse i å visualisere ideer og refleksjon over egne og andres arbeider. Det er med andre ord lagt opp til en helhetlig vurderingspraksis hvor elevene deltar og setter ord på både prosesser og produkter.

5.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver

Delrapport 1 gir en historisk oversikt over læreplanutviklingen. Mens delrapport 2 og 3 gir et innsyn i klasseromspraksiser i kunst og håndverk, og perspektiver lærere og elever har om faget anno 2023/2024. I dette kapitlet beskriver vi de observerte praksisene og intervjuene med elever og lærere, og sammenligner det med det som er analysert over som endringer og stabile trekk i LK20. Vi deler praksisene i to temaer: Undervisnings- og læringspraksiser, deretter veilednings- og vurderingspraksiser.

5.2.1 Undervisnings- og læringspraksiser i kunst og håndverk

I observasjonene så vi relativt store forskjeller i undervisning- og læringspraksiser på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Derfor ser vi først på barnetrinnets undervisning med overskriften «mestringspraksiser». Videre ser vi på ungdomstrinnets undervisning under overskriften «kreativitetspraksiser». Deretter trekker vi frem aspekter ved begge trinnene under overskriftene «elevenes forståelse av teori», «spenninger mellom avhengighet og selvstendighet» og «tverrfaglig arbeid på vei?». Vi observerte at elevenes arbeid organiseres i oppgaver som foregår over lengre perioder, og at elevene jobber med å lage ting og uttrykk. Dette ser ut til å være et stabilt trekk i fagets praksis (Randers-Pehrson, 2016)

Mestringspraksiser

På barnetrinnet observerte vi bare undervisning som var relatert mot kjerneelementet håndverksferdigheter. Her jobbet elevene med materialene tre og tekstil, og i alle oppgavene løste de i hovedsak oppgaver om å lage gjenstander bestemt av lærer. Dette medførte et relativt lite handlingsrom for elevenes kreativitet og selvstendige valg knyttet til form og farge. I delrapport 2 kaller vi en slik form for praksis for mestringspraksis knyttet til fagets håndverkstradisjon. Materialene elevene arbeidet med, har lange tradisjoner i faget. Elevene laget små bruks- og pynteting, noe som gjenfinnes også i tidligere læreplaner. Alle oppgavene var lærerstyrte i den forstand at læreren hadde valgt ut både hva elevene skulle lage og hvordan elevene skulle arbeide. Fagstoffet og undervisningen var i hovedsak rettet mot at elevene skulle reprodusere lærerens forbilder og oppskrifter. Felles for øktene vi observerte på barnetrinnet, var det å forstå prosedyrer og rekkefølger og håndtere de tekniske utfordringene som oppstod underveis.

I intervjuene snakket lærerne varmt om håndverksferdigheter. De uttrykte glede over at praktisk arbeid igjen har kommet på dagsorden i læreplanen. De snakket ofte om betydningen av «å trene, øve og lære seg» håndverksferdigheter og om det å kunne stå i en prosess fra idé til ferdig produkt. De snakket også om håndverksferdigheter som noe som har kommet tilbake igjen i læreplanen og dermed løfter praktisk arbeid inn igjen i faget: «... altså håndverksprestasjonen, at det er blitt mer i fokus igjen, det er ikke bare å snakke om eller diskutere, men gjøre mye, mye mer enn det var da, det er jeg veldig glad for» (delrapport 2, s. 55).

Særlig barnetrinnselevne fremhevet at kunst og håndverk er et fag som gir gode følelser når de mestrer noe, og når de lager ting de selv synes er fine, som de kan ta med seg hjem og kan gi bort til andre: «Og når jeg liker noe jeg er fornøyd med, så pleier jeg å gi det bort i bursdag eller i julegave. Og da blir de veldig glad i det». Det å lage fine ting gis en ekstra verdi blant annet i form av motivasjon, når elevene får anerkjennelse for det de har laget.

Kreativitetspraksiser

I delrapport 2 kalte vi praksisene på ungdomstrinnet for utforsknings- og uttrykkspraksiser. I uttrykkspraksisene arbeidet elevene med tredimensjonale gjenstander i ulike materialer og teknikker for å lage både skulptur og bildeuttrykk. I utforskningspraksisen var arbeidet derimot rettet mot å undersøke et kulturhistorisk fenomen og formidle dette i en selvvalgt form. Disse praksisene dekker flere

av kjerneelementene i LK20. Vi så spor av kjerneelementene kunst- og designprosesser, kulturforståelse og visuell kommunikasjon.

Uttrykks- og utforskningspraksisene var relativt åpne og prosessorienterte, og fokuserte på at elevene skulle uttrykke følelser, tolke og visualisere kunstuttrykk og samtidsutfordringer gjennom eget skapende arbeid. Elevene løste først og fremst individuelle oppgaver. I noen tilfeller kunne de løse oppgavene i grupper. Undervisnings- og læringspraksisene på ungdomstrinnet fremstod som mer komplekse og sammensatte enn på barnetrinnet. Gjennom det prosessuelle arbeidet observerte vi at elevene hadde handlingsrom til å ta valg, utforske og uttrykke noe gjennom eget skapende arbeid.

I intervjuene snakker alle elevene, både barne- og ungdomstrinnelever, om kreativitet som noe som hører til faget. De har et språk for kreativitet som handler om at «man prøver å gjøre noe nytt og bruker fantasien til å lage noe som ikke er laget før», og om at tingene de lager ikke blir like: «Sluttproduktet blir jo veldig ofte veldig forskjellig fra person til person». På ungdomstrinnet observerte vi at elevene møtte forventninger om at de skulle være kreative. Vi hørte lærere snakke om at det var viktig «å lage noe mer kreativt», og lærerens språk i utforskningspraksisene bestod av både spørsmål, forslag og konkrete råd. Uttrykkene og resultatene er mer varierte hos ungdomsskoleelevene enn hos barnetrinnselevene. Samtidig er det uklart på hvilken måte ungdomsskoleelevene har arbeidet med for eksempel idéutvikling i det skapende arbeidet. Det kan se ut til at de lager produkter spontant og intuitivt i større grad enn via planlegging og refleksjon. I undervisnings- og læringspraksisene på ungdomstrinnet var elevenes skapende arbeid en dynamisk prosess, hvor endringer og utvikling skjedde underveis. Dette kan forstås som en kunstorientert tilnærming med åpenhet og variasjon i arbeidet i større grad enn systematiske undersøkelser og utforskinger som grunnlag for valg. Vi observerte lite av målrettede designprosesser og innovasjon. Dette snakker hverken elever eller lærere om i intervjuene heller. Elevene snakker om kreativitet som om å lage noe nytt, og at elevenes produkter blir forskjellige. De forstår altså kreativitet som variasjoner i uttrykk. Hva som betinger disse variasjonene er ikke klart, men det gjelder produktene i større grad enn prosessen.

I kunst og håndverk er materialene en viktig del av undervisningen. Ved å velge materialer og måter å arbeide med materialene på selv får elevene muligheter for selvstendig deltagelse. Når elevene lager ting i materialer på barnetrinnet, skal alle elevene skal lage det samme, og lære de samme teknikkene. Dette gir et forutsigbart læringsrom for elevene, de vet hva de skal gjøre til enhver tid, og de lærer prosedyrer og rekkefølger for å komme frem til et resultat de kan være stolte av og fornøye med. Læringspraksisene er avklarte og bestemte, og det er lite rom for utforsking eller kreative løsninger. Elevenes arbeid er problemløsende i møte med materialet, verktøyene og teknikkene, og dette henger godt sammen med kjerneelementet håndverksferdigheter. Samtidig åpner det i mindre grad for en designorientert tenkning og utforsking av nye ideer og løsninger. Målet for elevenes arbeid kan summeres i det at de skal lage en fin og velgjort ting. På ungdomstrinnet ser vi en materialpraksis som er åpnere og hvor elevene selv må ta stilling til hva de vil uttrykke, hva slags material de trenger å bruke for å realisere ideene, og i hvilken form. I slike praksiser utfordres elevenes kreativitet, og deres skapende arbeid inkluderer at de må forholde seg til noe på utsiden av seg selv.

Elevenes forståelse av teori og praksis

Lærernes kommunikasjon til hele klassen var i det store avgrenset til oppstart og avslutning av timen. Hvis det ble gitt felles beskjeder, eller gitt forklaringer underveis i timen, var dette alltid rettet mot noe som hadde konkret betydning for elevenes praktiske arbeid. Elevene fortalte også at de av og til hadde teoriundervisning, som for eksempel fargeteori eller kunsthistorie, og at dette i hovedsak ble knyttet til de praktiske oppgavene. Elevene har ulike forståelser av teori i faget. De formidler på den ene siden at teori inngår i faget sammen med det praktiske, og at teori slik veves sammen med det praktiske arbeidet. De formidler at de lærer det de trenger å vite når det er relevant å vite i forhold til det praktiske arbeidet. Dette var også noe vi observerte i praksis. På den andre side har de en forståelse av at teori er noe de relaterer til at de må sitte stille ved pulten sin og holde på med. Både tegning og arbeid med PC/iPad inkluderes i elevenes språk om teori. På ungdomstrinnet beskriver eksempelvis elevene det teoretiske som det arbeidet de gjør på iPaden for å «finne inspirasjon» til det de skal lage, og når de skal innhente informasjon om kunstnere eller kunstperioder som inngår i skriftlige eller muntlige oppgaver. Elevene snakker om at teori er kjedelig fordi de da må «sitte stille på pulten og høre på læreren». Vi observerte i liten grad at elevene satt stille for å høre på læreren. I de tilfeller hvor elevene måtte høre på læreren, så var det alltid kunnskap som var nødvendig for å løse de praktiske utfordringene elevene stod i der og da. Samtidig har elevene et språk om forholdet mellom det praktiske og det kognitive. De uttrykker at de lærer mer og bedre når de får bevege på seg. Faget beskrives allikevel ikke som et rent praktisk fag. Elevene uttrykker at de må «tenke på løsninger som vi faktisk kan gjøre», at de får «utfordre hjernen på en måte», eller som en av barneskoleeleven sa: «Vi bruker på en måte en annen side av hjernen. Man bruker ikke bare hendene, man bruker også hjernen.» Det praktiske arbeidet oppfattes altså både som praktisk og teoretisk fordi det krever at elevene må tenke over handlingene de utfører.

Spenninger mellom avhengighet og selvstendighet

I våre observasjoner fremtrer særlig to elevroller. Den første handler om å forholde seg til lærerens avgjørelser om fagets innhold og bestemmelse omkring hva elevene skal lage (slik vi observerte på barnetrinnet hvor alle elevene skulle lage det samme produktet). I en slik undervisning har elevene begrensede muligheter til å utforske og ta selvstendige valg. Den andre elevrollen utfolder seg i en åpnere form for undervisning hvor elevene er forventet å skape selvstendige og individuelle, kreative løsninger og uttrykk. I intervjuene er allikevel elevene overraskende unison, for på tross av det vi observerte av styrte og instruerte praksiser særlig på barnetrinnet, er det likevel høy frekvens blant elevenes svar om at de kan «bestemme selv», «velge selv» og «gjøre det som passer». En elev sier også: «Så det er ikke så mange grenser liksom». Elevene formidler at slik medbestemmelse har høy verdi for dem, det styrker motivasjon og gjør faget til et gøy fag. De er videre opptatt av at de skal finne løsninger, at de blir utfordret til å tenke selv, og at de i kunst og håndverk får «utfordre hjernen på en måte, og bruke den». Forståelsen de tegner frem, viser et bilde av en elevrolle som selvstendig, aktiv og reflektert. Elevene formidler at det er dette som gjør kunst og håndverk annerledes enn andre fag, det er ikke slik at de bare «sitter og hører på læreren snakke».

Språket i LK20 om den aktive eleven som finner løsninger selv og som ikke gir opp, preger elevenes fortellinger. Samtidig observerte vi praksiser som vi vil karakterisere som avhengighetspraksiser, hvor

lærerens rolle som instruktør og den som fikser elevenes problem, er ganske tydelig. På tross av elevenes formidling om egen deltagelse og muligheter for selvstendighet og kreativitet, så vi praksiser hvor ansvaret for egen læring var mindre til stede. På et generelt plan observerte vi at elevene i stor grad var avhengige av hjelp. Behovet virker å være størst på barnetrinnet, men det gjelder også for ungdomstrinnet. Hjelpen får de fortrinnsvis fra lærer, men de hjelper også hverandre. Selv forteller elevene at de sjelden hjelper hverandre i andre fag, mens i kunst og handverk så gjør de det ganske ofte.

Tverrfaglig samarbeid på vei?

I LK20 står tverrfaglighet sentralt. Vi observerte tverrfaglighet på ulike måter i undervisningspraksisene. Imidlertid fortalte elevene og lærerne om at det i liten grad var tverrfaglig (sam)arbeid med andre fag. Lærerne snakket om tverrfaglig undervisning som noe de så verdien av og som de ønsket å få til og gjøre mer av. Språket lærerne brukte, var mulighetsorientert. De ønsket å jobbe mer tverrfaglig fordi de så at det kunne ha verdi for elevenes læringsarbeid. Samtidig trakk de frem tid som en sentral rammefaktor som hindret det i praksis. Blant skolene vi observerte, var det en av skolene som utmerket seg på tverrfaglig undervisning. De viste flere eksempler på at kunst og håndverk inngikk i tverrfaglig samarbeid med andre fag. Mens på de andre skolene var det mer noe lærerne bare snakket om og ønsket å få til. Selv om lærerne og elevene ikke eksplisitt trekker frem at de jobber med de tverrfaglige temaene i læreplanen, kan vi likevel observere at de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* er overgripende tematikker i arbeidet med faget. Det overordnede temaet *bærekraftig utvikling* er derimot fraværende i de praksisene vi observerte, det ble heller ikke snakket om i intervjuene. Det er i særlig grad på ungdomstrinnet vi ser sporene av de tverrfaglige temaene.

Til slutt vil vi bemerke at vi hverken i undervisningspraksisene eller gjennom intervjuene fant spor av programmering, som er det nye elementet i LK20 blant de digitale ferdighetene.

5.2.2 Veilednings- og vurderingspraksiser i kunst og håndverk

I denne delen ser vi på endringer og stabile trekk ved veilednings- og vurderingspraksiser i faget sett i lys av LK20. I LK20 står det at læreren skal sette karakter i kunst og håndverk basert på elevens håndverksferdigheter i ulike materialer, bruk av kreative strategier og kompetanse i å visualisere ideer. Karakteren skal også være basert på hvordan eleven reflekterer over estetiske uttrykk, kulturelle referanser, funksjon og holdbarhet i egne og andres arbeider. I denne studien formidler lærerne i intervjuene at de bruker mye tid på formell vurdering, og at det er viktig å begrunne karakterene for eleven. Vi observerte ved flere anledninger at læreren gikk gjennom oppgavens vurderingskriterier ved oppstarten av oppgaven. Vi observerte også at lærerne spurte elevene når de var i gang med arbeidet, om de hadde forstått hva som ville bli vurdert. Noen av lærerne fortalte at de laget utstillinger, og at elevene da fikk mulighet til å se hva de andre hadde gjort og kunne relatere eget arbeid til hva andre har fått til. Flere av lærerne sa at de av og til involverte elevene i sluttvurderingen i den forstand at de kunne få si litt om hva som var bra, og hva de ville gjort annerledes for resten av klassen. Dette fikk vi ikke observert, og det var heller ikke noe elevene snakket om.

I intervjuene har elevene komplekse oppfatninger om vurdering i kunst og håndverk. Elevene snakker både om betydningen av arbeidet i seg selv; at det er «viktig å jobbe hardt», at de «er nøye», og at de har «god innsats i timene», og at det er viktig at «tingene ser bra ut», at de «synliggjør prosessen frem mot et ferdig arbeid», «viser forståelse for oppgaven», at «vi har uttrykket oss selv». De formidler også at: «vurdering handler mer om din utvikling», og at det er viktig at de viser at de «bryr seg om det de gjør». Elevenes språk om det de oppfatter har betydning for vurdering i faget, inkluderer prosesser, produkter så vel som personlige egenskaper, og gir et inntrykk av at vurdering i kunst og håndverk ikke er helt avklart for elevene.

Gjennom intervjuene kommer det frem at alle lærerne på mange måter sidestiller veiledning og underveisvurdering. Dette bildet samstemmer med det vi observerte av møter med elevene i undervisningssituasjoner som både inneholdt veilednings- og vurderingskomponenter. Læreren ga ofte råd om hvordan eleven kunne forbedre eller komme videre i eget arbeid. Samtidig fanget vi i liten grad opp praksiser hvor læreren inviterte elevene til lengre samtaler og vurdering av arbeidet som en dialogisk hendelse. I undervisningen var interaksjonene mellom lærer og elev relativt korte, og det var få situasjoner hvor eleven fikk mulighet til å sette ord på egen kompetanse. Interaksjonene mellom lærer og elev var preget av at elevene viste behov for hjelp til å komme videre når de støtte på utfordringer, og at de ofte gikk til læreren for å få hjelp. Vi observerte også noen typiske responser ved at lærerne enten stilte spørsmål tilbake til eleven, at de forklarte, veiledet eller kom med råd og forslag til løsninger som elevene måtte ta stilling til.

I denne studien ser vi at elevene blir vurdert i lys av de ting og uttrykk som de lager. Både lærere og elever virker å være opptatt av at tingene som lages skal se bra ut. Vi observerte for eksempel at læreren ble en portvakt for kvalitet ved at elevene gikk til lærer for å få godkjenning og aksept. Da viste de frem arbeidet sitt, og læreren responderte med å si ting som: «Her må du pusse mer», «det er synd å ødelegge arbeidet med slurv» og «dere kan lage noe mer kreativt». Særlig på barnetrinnet observerte vi at flid og nøyaktighet overfor det ferdige produktet var sentralt, mens på ungdomstrinnet observerte vi noen flere dialoger mellom lærer og elev om at produktene skulle være kreative, og hvor læreren oppfordret til selvstendig tenkning. En annen form for vurdering som vi observerte i undervisningen, var lærerens heiarop, rosende kommentarer og støtte til elevene. Det kunne være kommentarer som: «se at øvelse gjør mester», «du strikker veldig kjapt!», «der ja, det er bra!» og «det går jo så det suser!». Slike kommentarer var i hovedsak fremtredende på barnetrinnet og viser at lærerne brukte anerkjennelse og speiling som språk om elevenes arbeid.

Det kan altså virke som at vurderingspraksisene i kunst- og håndverk står i en veksling mellom 1) portvakten som gir råd for å oppnå god kvalitet, 2) refleksjonsspørsmål for å aktivisere refleksjon over eget arbeid og 3) støtte og oppmuntring for å holde motet oppe.

5.3 Oppsummerende diskusjon

I denne delen drøfter vi de observerte praksisene og intervjuene med elever og lærere i sammenheng med de aspektene som er analysert frem som endringer og stabilitet i LK20. Vi tar utgangspunkt i at elevene lager ting og uttrykk i kunst- og håndverksfaget. Alt arbeidet vi har observert har vært en

del av et forløp, det vil si kortere eller lengre oppgaveperioder. En praksis basert i lengre oppgaveperioder går langt tilbake i tid i fagets historie. LK20s forventninger om å lære gjennom praktisk handling resonerer godt med alt vi har observert. Faget er først og fremst praktisk, og elevene lærer teori gjennom det skapende arbeidet. Elevene og lærerne virker å være samstemte om at faget er og skal være praktisk, og de deltar i arbeidet med en felles forventning om at elevene skal ende opp med fine produkter som kan vises frem eller tas med hjem.

Vi har ikke sett spor av læreplanens prioritering av designprosesser og innovasjon. Lærerne er særlig opptatt av at håndverksferdigheter er tilbake i læreplanen, men vi har verken observert eller hørt snakk om i intervjuene fra lærerne eller elevene om designprosesser eller innovasjon som mål for elevenes arbeid. Dette kan vise til en mulig frastøting (Røvik, 2009) av den designorienterte delen av læreplanen. På barnetrinnet forankres undervisningen i håndverksferdigheter som ligner tradisjonelle praksiser med å reprodusere lærerens modeller. Dette sikrer at alle elever kommer frem til et fint og velgjort produkt fordi arbeidet og prosessene er like, og fordi eleven kan lære å bruke verktøy og redskaper i et intersubjektivt rom. Det innebærer også at undervisningstiden brukes på verkstedet, og elevene trenger bare i liten grad å høre på læreren som snakker.

På ungdomstrinnet forankres oppgavene litt ulikt, men alle er rettet mot å skape former for uttrykk, enten det er skulpturale eller billedlige. Her ser vi spor av LK20 gjennom oppgavenes tilknytting til samtidsaktuelle problemstillinger og kulturforståelse, og en tolkning av læreplanen i retning av en kunstorientert forståelse av faget. Jo mer elevsentrert og åpen arbeidsoppgaven til elevene er, jo mindre fokus ser vi på felles kunnskap. Jo mer eksperimenterende og utforskende arbeidet til elevene er, jo enklere og motstandslost er materialet de arbeider med. Dette kan henge sammen med at språket om materialer i læreplanen blir mer abstrakt på ungdomstrinnet, og at det åpner et tolkningsrom for hva som er mulig å velge som relevante materialer for undervisningen. På ungdomstrinnet ser vi derfor at undervisningen operasjonaliserer elementer knyttet til utforskning, på en mulig bekostning av utvikling av materialforståelse og håndverksferdigheter.

I praksisene tar lærerne opp deler av læreplanen, og utelater andre. For eksempel handler oppgavene på ungdomstrinnet i større grad enn på barnetrinnet om kreativitet og selvstendige løsninger som angår samfunn og utvikling av kunstneriske uttrykk. Årsaken kan være at lærerne fortolker læreplanen modifierende (Røvik, 2009). Språket i læreplanen bærer i seg en åpenhet som ser ut til å åpne et handlingsrom for innholdsvalg. Av det vi har observert i denne studien ser det ut at lærernes valg peker bakover mot fagets håndarbeids- eller formingstradisjon i større grad enn mot design og innovasjon som forventes i LK20. Lærerne tolker antageligvis etablerte fagforståelser inn i det de oppfatter som kravene i den nye læreplanen. Det vil si at de omformer og tilpasser undervisningspraksisen i en hybrid operasjonalisert læreplan. Det vi tolker som en mulig frastøting av eksempelvis design som innhold og designprosesser som arbeidsmåte, kan henge sammen med læreplanspråkets åpenhet.

Alle arbeidsoppgavene vi observert, var lærergitte. Samtidig befant de seg på et kontinuum mellom frihet og styring (Randers-Pehrson, 2016). Vi så tydelige skiller mellom barnetrinn og ungdomstrinn på elevenes medvirkning når det gjelder kreativ utfoldelse. Elevene på ungdomstrinnet har større handlingsrom og mer frihet til å ta valg og utvikle egne løsninger. I LK20 trer det frem en aktørbasert

elevrolle der elevene gjennom selvstendige læringspraksiser skal utvikle seg til aktive og ansvarlige medborgere. Eleven fremstår som en som skal påvirke og medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Dette tydeliggjør en aktiv elevrolle som kan ta ansvar for egen læring. I våre observasjoner er det allikevel klare spor av at elevene er avhengige av en lærer som både fikser, gjør og kvalitetssikrer underveis i arbeidet. Spenninger mellom disse rollene er ikke avklart, men vi ser at elevene bidrar til å opprettholde spenningen med sine ønsker om å kunne ta med seg fine ting hjem. Dermed er det en form for praksisøkologi (Kemmis, 2022) som finner sted når elever lager ting og uttrykk. Det ser ut til at det finnes en usynlig kontrakt mellom elever og lærere om betydningen av å lage ting som både er «fine og velgjorte» (Randers-Pehrson, 2016). Slik sett kan det å organisere undervisningen i kunst og håndverk rundt det å lage ferdig produkt muligens bidra til en konserverende praksis (Kemmis et al., 2014).

Det kan se ut som læreren bruker sluttvurderingen til å få elevene til å reflektere over og vurdere arbeidet som er gjort. Dette er i tråd med LK20s krav til at undervisvurderingen skal gi elevene en mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til om både prosess og produkt. Men samlet sett virker det som vurderingspraksisene i faget følger en tradisjon der innsatsen og produktets formalestetiske utseende og håndverksmessige kvalitet vektet mer enn elevenes strategier og kompetanse. LK20 forventer at elevene skal utvikle kompetanse iblant annet kreative strategier, men i praksis ser det ut til å være mer dynamiske og intuitive tilnærminger til elevenes skapende arbeid i den operasjonaliserte undervisningen. Vi observerte få spor av planlegging eller systematisk idéutvikling, og vi observerte heller ikke avklaringer av hva en kreativ strategi kan være, eller hvordan elevene kunne bruke spesifikke strategier for idéutvikling i eget skapende arbeid.

I intervjuene uttrykte elevene en form for motvilje overfor teori i undervisningen. De ville helst ha det praktisk, sosialt og gøy, men de formidlet samtidig at de ofte kunne streve med det praktiske arbeidet. Elevene snakket om at de bruker kropp og hode samtidig i kunst- og håndverk. De påpekte at det som gjør kunst og håndverk til noe annet enn andre teorifag, er å være i bevegelse, ha kontakt med andre og være i aktivitet. De forklarte også at det gir trivsel. Teori for elevene ble forbundet med å måtte sitte stille og å høre på læreren. De snakket om dette som noe kjedelig, og både tegning og arbeid på PC/iPad ble inkludert i språket deres om teori. Elevene ønsket å bevege seg, være i førersetet i egen læringsprosess og få gode resultater, og motstanden mot teori kan muligens sees som en faktor som hindrer læreren i å innføre nye elementer som omtales i LK20 i undervisningen, eksempelvis det å undervise om kreative strategier.

Oppsummert token vi det slik at realiseringen av LK20 i kunst- og håndverk er godt i gang og at undervisningen virker å ha tatt opp i seg flere elementer av læreplanen. Slik vi ser det noen viktige bevaringspunkter som vi vil nevne her. Ett er å opprettholde og videreføre praktisk skapende arbeid som arbeidsform i faget. I kunst- og håndverk er elevenes læringspraksiser tett forbundet i et dynamisk samspill mellom teori og praksis, handling og refleksjon. Et annet bevaringspunkt er elevenes medvirkning og aktive deltagelse i et sosialt rom. Elevene trives med å arbeide praktisk og være i bevegelse og de formidler at de opplever relevans og autonomi når de arbeider med å lage ting i faget. Et tredje bevaringspunkt er å bevare fagets realisering av forholdet mellom prosess og produkt. Det fremstår som en viktig del av fagets egenart.

6 Mat og helse

6.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner

Mat og helse som skolefag kan spores tilbake til tiden før de nasjonale læreplanene fra 1889. Da ble fagene husstell og skolekjøkken innført i byskolen, ofte med ulikt innhold for gutter og jenter. Faget har historisk vært fundert på pedagogiske ideer om danning, helseforståelse og læring gjennom praktisk arbeid med matlaging, ernæring, hygiene og måltidskultur. Læreplansspråket frem mot L97 viser et fag i spenningsfeltet mellom å gi elevene praktiske, hverdagsnære ferdigheter og å fremme elevenes helsefremmende valg, kritiske tenkning og forståelse av matens kulturelle og sosiale betydning. Både prosess og produkt har vært vektlagt, det vil si matlagingsprosessen, samarbeid og måltidsopplevelsen på den ene siden, og sluttresultatet, retten og måltidet på den andre siden. Faget mat og helse har gjennomgått betydelige endringer fra læreplanen L97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997) via LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) og til LK20 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). Denne analysen vil presentere kjennetegn i hver av disse læreplanene, samt identifisere og drøfte likheter og de sentrale forskjellene.

6.1.1 L97 Heimkunnskap

I L97 het faget heimkunnskap. Det totale timetallet var på 266 timer, og det var et av fagene med lavest timetall i grunnskolen. På barnetrinnet (1.–4. trinn) ble faget innlemmet i tverrfaglig undervisning, mens det ble tildelt tre uketimer på 6. og 9. trinn. L97 strukturerte faget med felles mål for alle trinn, supplert med spesifikke hovedmål for henholdsvis 1.–4. og 5.–10. trinn. Antall hovedmomenter på 1.–4. trinn var 16, mens det var 59 hovedmomenter på 5.–10. trinn (Borgen et al. 2023a, s. 46). Fagets allmenndannende samfunnsmandat var å bidra til et «lykkelig heimeliv og familieliv og for et demokratisk samfunnsliv». Dette omfattet et bredt spekter av gjøremål relatert til husholdning, samt utvikling av ansvar for individet, fellesskapet og lokalsamfunnet. En sentral komponent var vektleggingen av likestilling mellom kjønnene, der både gutter og jenter skulle ta ansvar for hjem og familie.

Innholdsmessig dekket faget helse og ernæring, inkludert kosthold, hygiene og oppvekstmiljø, og måltidets sosiale og estetiske dimensjoner. Elever skulle tilegne seg ferdigheter i å vurdere energi- og næringsinnhold, samt komponere ernæringsmessig og velsmakende måltider. Den estetiske dimensjonen handlet om at måltidet skulle gi en estetisk opplevelse. Tradisjoner til mat og lokalsamfunn ble vektlagt, med inkludering av norsk, samisk og andre kulturer. Miljøaspekter som avfallshåndtering, kildesortering, gjenbruk og bevisst forbruk var også omtalt som en del av faget. I tillegg inngikk økonomi, spesifikt personlig økonomi og bruk av digitale læremidler for næringsberegning som del av faget. I omtalen av arbeidsmåtene var det lagt vekt på samarbeids- og ansvarsføring, samt prosjektarbeid, for å gi elevene gode og praktiske læringsopplevelser.

6.1.2 LK06 Mat og helse

Med LK06 skiftet faget navn fra heimkunnskap til mat og helse. Det nye navnet ble gjenspeilet i de tre nye hovedområdene: 1) Mat og livsstil, 2) Mat og forbruk, og 3) Mat og kultur. Timetall for faget

ble redusert ytterligere, fra 266 til 197 timer. Faget beholdt likevel mange av hovedtrekkene fra L97, men nå innenfor en kompetansebasert læreplanmodell med til sammen 40 kompetansemål. Kompetansemålene for 4., 7. og 10. trinn var organisert i henhold til hovedområdene. LK06 la vekt på at elevene skulle utvikle seg til kritiske forbrukere, med kunnskap om ernæring, kosthold, miljø, forbruk og kultur, samt evnen til å reflektere kritisk over informasjon og markedsføring. Mat og måltid ble nå fremhevet som viktig for også psykisk helse og sosialt velvære. Det kulturelle mangfoldet innen mat fikk en større plass i faget, som norsk og samisk matkultur, samt mat som uttrykk for religionspraksis.

LK06 endret faget tydelig ved å distansere seg fra hjemmets gjøremål, som vasking og stell av klær. Målene om husholdningsøkonomi og personlig økonomi ble fjernet. Samtidig som faget fortsatt, som i L97, skulle inspirere til å anvende kompetansen senere i livet, ble omfanget av ansvar mer begrenset til helse- og miljørettede mat- og måltidsaktiviteter. LK06 tonet ned den estetiske dimensjonen knyttet til måltider, som var fremtredende i L97. Den fremhevet i større grad kreativitet og skapende arbeid rundt det å utvikle et produkt i mer skapende aktiviteter (entreprenørskap). Med en kompetansebasert læreplan fikk læreren større frihet i valg av innhold, undervisningsmetoder og vurderingsformer.

6.1.3 LK20 Mat og helse

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) viderefører navnet mat og helse og den tredelte strukturen fra LK06, men hovedområdene er nå kjerneelementer. Disse er: 1) Helsefremmende kosthold, 2) Bærekraftige matvaner og forbruk, og 3) Mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk. Faget omfatter nå 27 kompetansemål (Borgen et al. 2023a, s. 50).

De to eneste tverrfaglige temaene i LK20 er bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, altså ikke demokrati og medborgerskap. Innholdsmessig viderefører LK20 i stor grad LK06, men handler mer om helse og bærekraft. Dette inkluderer kostråd og kunnskap om sammenhengen mellom kosthold, helse og miljø. Begrepene «klima» og «klimaavtrykk» introduseres. Kultur og kulturbegrep er mer aktivt brukt i planen, med vekt på gjensidig påvirkning av råvarer, kunnskap, tradisjoner og normer, og et mål om å verdsette kulturelt mangfold, inkludert norsk og samisk matkultur.

Den sosiale dimensjonen av måltider er plassert under kjerneelementet «Mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk». Måltidet omtales som en arena for fellesskap, glede, omsorg og respekt. Dette er en videreføring fra LK06. Den estetiske dimensjonen i faget, som ble noe mindre tydelig i LK06, blir mer tydelig i LK20. Planen legger vekt på utforskende aktiviteter, nysgjerrighet og sansebaserte erfaringer med smak. Planen omhandler særlig smak tydeligere enn i LK06. Faget favner bredt ved at det skal bidra til å fremme samfunnsmessig «folkehelse», et nytt begrep i faget i LK20. Det skal fremme elevenes individuelle ansvarsfølelse og gjennomføringsevne gjennom mer praktisk matlagning og ulike folkehelserettede valg for seg selv og andre. I teksten om fagets relevans og sentrale verdier står det at mat og helse skal bidra til å fremme folkehelsen, matgleden og interessen for mangfoldet av matvarer og måltidsskikker i samfunnet. Mat og helse skal stimulere til kreativitet, samarbeid og gjennomføringsevne. Videre står det under kjerneelementet «helsefremmende kosthold» at elevene skal få oppleve matglede og utvikle kunnskap om trygg mat og helsefremmende kosthold. Under de tverrfaglige temaene står det at faget skal bidra til å fremme folkehelsen og

forebygge livsstilssykdommer. Faget skal også bidra til livsmestring for den enkelte og til å redusere sosiale forskjeller i helse. I kompetansemålene brukes ikke direkte begrepet folkehelse, men mange av kompetansemålene på alle tre trinn (etter 4. etter 7. og etter 10. trinn) ender med at «det skal føre til god helse».

Lærerens rolle i underveis- og sluttvurdering styrkes i faget. I teksten om underveisvurdering legges det vekt på prosessene og valgene elevene tar under matlaging og måltider. For eksempel skal læreren legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske oppgaver på kjøkkenet og andre egnede læringsarenaer, og være i dialog med elevene om utviklingen deres i mat og helse. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram og sette ord på hva de opplever at de får til bedre enn tidligere, noe som er en vesentlig endring fra tidligere læreplaner der sluttproduktene i form av måltid har vært mest i sentrum i faget.

6.1.4 Endringer og stabile trekk i L97, LK06 og LK20

Analysen av de tre læreplanene i mat og helse (heimkunnskap) viser at fagets innhold, mandat og pedagogiske tilnærming er utviklet og forskjøvet. Ganske mange sider ved faget er endret i overgangen fra L97 til LK06, og deretter også i LK20, når det gjelder strukturelle forhold som nedgang i timetall, hva som vektlegges innholdsmessig, og hvilke kompetanser elevene skal oppnå. Det er også en endring fra at faget i L97 var differensiert ut fra elevenes alder/trinn, til at LK20 omtaler progresjon uten vekt på trinn. Under beskrives endringene om fagnavn og timetall, forhold til hjemmet, elevmedvirkning, det estetiske, økonomi, måltid, språk, tverrfaglighet, vurdering og kultursyn. Se tabell 6.1.

Tabell 6.1 Mat og helse – struktur og innhold fra L97, via LK06 og LK20 (bearbeidet fra Borgen et al., 2023a)

L97: Heimkunnskap		LK06: Mat og helse	LK20: Mat og helse
Trinn	Hovedmomenter:	Hovedområder:	Kjerneelementer:
Trinn 1–4	Mat og måltider Hjemmets gjøremål Barn og familie Nærmiljøet	Mat og livsstil Mat og forbruk	Helsefremmende kosthold Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk
Trinn 5–10	Kostvaner og matglede Helse og livsstil Hygiene og renhold Forbruk og ansvar Omsorg og sosial handling	Mat og kultur	Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk
	<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 75	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 40	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 27

Endringen av fagnavnet, fra «heimkunnskap» i L97 til «mat og helse» i LK06 og LK20, var en bredere tematisk orientering. Faget beveget seg bort fra å handle om det tradisjonelle «hjemmet» og over mot både personlig forhold til mat og en samfunnsorientering. Samtidig har det vært en betydelig reduksjon i timetall, fra 266 timer i L97 til 197 timer i LK06 og LK20. Dette utgjør er en komprimering av faget og potensielt en endring i fagets relative prioritet innenfor skolens rammer. Antall kompetansemål og hovedmomenter er også endret, med en gradvis reduksjon med nyere læreplaner. I LK 20 inneholder imidlertid alle kompetansemålene mange elementer.

Relasjonene mellom hjemmet, individet og samfunnet er vesentlig endret mellom læreplanene. I L97 var faget forankret i hjemmets og familiens gjøremål, med et samfunnsmandat om å bidra til et «lykkelig heimeliv og familieliv». Denne tilknytningen til familie og hjem forsvant i stor grad i LK06. I LK20 er den ikke lenger synlig. Dette markerer en overgang fra et husholdningsorientert fag til et mer samfunns- og individrettet fag. LK 20 retter faget i stedet mot individets ansvar for store samfunnstemaer som helse, bærekraft og kultur. Dette kommer frem i teksten om fagets relevans og sentrale verdier der elevene gjennom praktisk arbeid, utforsking og estetiske uttrykksformer i mat og helse skal utvikle engasjement og skapende evner. I faget vektlegges nå det nære sosiale fellesskapet både rundt matlaging og måltid, og her skal faget bidra til å fremme samarbeid, forståelse, omsorg og respekt for hverandre og gi grunnlag for likeverd og likestilling. Dessuten skal elevene lære normer og verdier i samfunnet gjennom norsk og samisk matkultur, og i utforsking av andre matkulturer. Dette skal bidra til å styrke verdsettingen av kulturelt mangfold og til at elevene utvikler en trygg identitet. Elevene skal også utvikle kritisk tenkning, etisk bevissthet og ansvarsfølelse, og bli i stand til å velge mat som er både helsefremmende og bærekraftig. LK 20 retter altså faget mot individets ansvar for store samfunnstemaer som helse, bærekraft og kultur. Planens introduksjon av begreper som «folkehelse» og «klima/klimaavtrykk» understreker en økt relevans for aktuelle samfunnsutfordringer og en dreining mot et mer globalt og fremtidsrettet perspektiv i LK20.

Elevenes medvirkning og elevrolle er også endret. Læreplanene har gått fra å handle om en elevrolle som primært følger huslige gjøremål og etablerte normer (L97), via en rolle som kritisk forbruker med ansvar for egen helse (LK06), til en mer aktiv, reflekterende, skapende og medvirkende elev som utforsker og påvirker både personlige og globale spørsmål knyttet til mat, helse og bærekraft (LK20). I LK 20 er elevmedvirkning også styrket i vurderingsarbeidet. Læreren skal nemlig gjennom underveisvurdering være i dialog med elevene om deres utvikling, og elevene skal få muligheten til å prøve seg frem, sette ord på og reflektere over egen læringsprosess.

L97 la stor vekt på den estetiske dimensjonen, både gjennom anretning av måltider som estetiske opplevelser og utvikling av smaksevne. I LK06 ble dette tonet ned, og det handlet i større grad om produktutvikling og skapende arbeid. LK20 gjeninnfører og tydeliggjør den estetiske dimensjonen, med forsterket fokus på utforsking, nysgjerrighet og sansebaserte erfaringer med smak, samt smak som et psykososialt fenomen. Dette kommer til uttrykk ved at elevene etter 4. trinn for eksempel skal kunne «undre seg over hvorfor smak er noko vi opplever ulikt». Etter 7. trinn skal elevene kunne «fortelje om og diskutere korleis smak kan påverke matpreferansar og matval», og det blir viktigere å lære om smak og sanseopplevelser enn det som ble vektlagt i L97. Måltidet som arena for fellesskap, glede, omsorg og respekt er imidlertid videreført fra tidligere planer. Måltidenes sosiale dimensjon og betydningen for helsen er lagt til kjerneelementet «mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk». Elever skal også utforske hvordan sosialt fellesskap og samhandling kan styrke god helse.

Personlig økonomi og husholdningsøkonomi, som var en del av L97, forsvant fra faget med innføring av LK06. I LK20 gjeninnføres økonomi, men med et endret fokus fra personlig økonomi til et mer samfunnsrettet økonomisystem om matproduksjon, forbruk og fordeling av matressurser. I LK 20 skal elevene få en bredere forståelse av økonomi i kontekst av bærekraft og samfunnsansvar, spesielt med tanke på matsvinn og bærekraftig produksjon og handling.

I L97 handlet det om at elevene skulle lære seg å oppføre seg riktig ved bordet og følge sosiale regler og normer. Med LK06 ble fokuset mer på å kunne vurdere hva som er god bordskikk. I LK20 legges det større vekt på å utforske og forstå ulike måter å ha og gjennomføre måltider på. Vektleggingen er her på at måltidet ikke bare handler om faste regler, men også om å reflektere over kulturelle variasjoner, noe som skal stimulere til nysgjerrighet på mangfoldet. Slik kan elevene lære å se måltidet som noe inkluderende og som en viktig del av forståelse av ulike kulturers måltider, både med tanke på innhold og rammer. Kultursyn- og forståelse har også endret seg i fagets læreplaner. Fra å «videreføre og holde i hevd» tradisjoner i L97, til «bevissthet om norske mattradisjoner» i LK06, til å «ta vare på, fornye og styrke verdsetting av matkulturer og kulturelt mangfold» i LK20.

LK06 og LK20 er målstyrte og har mindre detaljerte innholdsbeskrivelser enn L97. Verbene som brukes i kompetansemålene i LK06 var å benytte, bruke og anvende fagkunnskap og å samtale om, diskutere, drøfte og vurdere. LK20 viderefører disse verbene, men legger mer vekt på utforskende og eksperimenterende handlinger. Det er økt fokus på muntlige ferdigheter i LK20, noe som indikerer en forsterket vekt på dialog, refleksjon og samhandling i læringsprosessen i mat og helse-faget.

Progresjonen i L97 var differensiert med hovedmomenter for hvert trinn. I LK06 og LK20 er progresjonen synliggjort i kompetansemålene for bestemte trinn. LK20 styrker lærerens rolle i underveisvurdering og legger til rette for elevmedvirkning i vurderingsprosessen. Dette fremmer en mer elevsentrert vurderingspraksis. Når det gjelder tverrfaglighet, hadde tidligere planer elementer av fagintegrering, mens LK20 handler eksplisitt om spesifikke tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Dette understreker fagets bidrag til bredere samfunns mål og tverrfaglige kompetanser.

Samlet sett viser disse forskjellene i læreplanene for mat og helse at faget er endret fra et detaljert, hjem- og familietilpasset fag (L97) til et mer kompetansebasert, samfunnsrettet og bærekraftfokustert fag (LK06 og LK20). LK20 markerer også en tilbakevending til en tydeligere estetisk dimensjon og et økt fokus på elevens samtale, dialog og refleksjon i egen læringsprosess, samtidig som den integrerer faget tettere med aktuelle samfunnsutfordringer og tverrfaglige temaer.

6.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver

Vi har over gitt en historisk oversikt over læreplanutviklingen med referanse til delrapport 1 (Borgen et al., 2023a). I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på hvordan delrapport 2 og 3 gir et innsyn i klasseromspraksiser i mat og helse og hvilke forståelser lærere (delrapport 2, Borgen et al., 2023b) og elever (delrapport 3, Borgen et al., 2025) har om faget. I L97 og LK06 struktureres faget i hovedområder. Når LK20 innfører begrepet «kjerneelementer» og kompetansemål, åpner det for integrering og sammenheng mellom kompetansemålene på en annen måte enn i LK06 hvor kompetansemålene var koblet til hvert hovedområde.

6.2.1 Struktur og innhold i faget mat og helse

Observasjonene fra rapport 2 og 3 viser at undervisningen i mat og helse ofte følger en tredelt struktur: timen starter med gjennomgang av oppskrift og teori (ofte støttet av digitale verktøy som

PowerPoint eller korte filmer), etterfulgt av praktisk matlaging, og avsluttes med felles måltid og opprydding. Selv om teori og digitale innslag inngår, er faget i hovedsak praktisk, og lærerne opplever at tiden er for knapp til å dekke alle kompetansemål. Dermed prioriteres matlaging og måltider framfor mer omfattende teoretisk undervisning (Borgen et al., 2023b). Hygiene og etablerte rutiner i mat og helse-faget er gjennomgående. Elevene må bruke forkle, ha håret oppsatt ved behov og vaske hendene før de begynner. Rydding og oppvask strukturerer arbeidsdagen og er faste elementer i timene.

Undervisningen preges av høyt tempo og mange parallelle arbeidsoppgaver. Elevene arbeider både individuelt og i grupper, gjerne organisert etter en familiemodell der oppgavene fordeles slik at gruppen sammen lager et felles måltid. Dette krever koordinering, og lærerne minner jevnlig elevene på tidsbruk. Tidsstyring er en del av læringen, der planlegging og gjennomføring er avgjørende for at alle deler av måltidet skal være ferdig samtidig. Gjennom hele prosessen introduseres relevante fagbegreper i oppskrifter og om matlagingsutstyr og teknikker. Ord som *lunken*, *smuldring*, *elte*, *pensle* og *spekke* brukes aktivt og forklares av læreren, slik at de gradvis blir en del av elevenes fagspråk.

LK20 løfter fram tre kjerneelementer i mat og helse: *helsefremmende kosthold*, *bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk* og *mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk*. I observasjonene var sistnevnte element mest synlig. Et eksempel var bollebaking knyttet til fastelavn. Selv om denne aktiviteten kunne vært relatert til de to andre kjerneelementene, var det ikke eksplisitt framme i undervisningen. Elever ga uttrykk for at læreren har fasiten på hva som er sunt. De koblet også helse til hensyn for miljø og bærekraft, noe som viser overlapp mellom kjerneelementene. Lærerne fortalte at økonomiske rammer ofte setter grenser for hvilket innhold de kan legge inn i faget. I kjøkkenet kombineres teoretiske og praktiske aktiviteter, med hovedvekt på at elevene øver på teknikker og metoder for matlaging. Noen lærere lar elevene også beregne råvarekostnader som en del av oppskriftsgjennomgangen.

Familiemodellen er fortsatt den mest brukte organiseringsformen i faget. Her fordeles oppgaver på enkeltpersoner (for eksempel "1-er" og "2-er"), og sluttproduktet blir et felles måltid. Denne organiseringen bidrar til et produktorientert fokus, der kvaliteten på sluttresultatet – for eksempel om en saus er vellykket – får større vekt enn selve prosessen med å lage sausen.

Lærerne uttrykker ønske om mer tverrfaglig samarbeid, men de opplever at timeplaner, tidspress og manglende tilrettelegging begrenser mulighetene til å endre undervisningen. Dette bidrar til at både struktur og innhold i faget er preget av etablerte og kjente rutiner og rammer.

6.2.2 Lærerstyrt undervisning i mat og helse

Undervisningen innledes som nevnt ofte med at læreren presenterer tema, mål for timen, og hvilken oppskrift som skal brukes. Deretter følger tett oppfølging gjennom runden i klasserommet, hvor læreren inspiserer arbeidet, svarer på spørsmål og gir veiledning. Selv om LK20 fremhever utforskning og elevdeltakelse, opplever mange av lærerne at det kan være krevende å gi rom for dette i praksis. Det er mange regler og etablerte rutiner som styrer arbeidet, og ved uforutsette hendelser velger lærere ofte å «kjøre safe» med oppgaver som er lett å organisere for hele gruppen. Tidspress styrer også ofte aktivitetene i faget, ved at lærern legger opp til retter og matlagningsaktiviteter som er

mulig å gjennomføre på tiden som er satt av til faget. Samtidig må elevene disponere tiden for å bli ferdig med aktivitetene før timen er over, som å rekke å lage måltidet, spise maten de lager og rydde og vaske opp. Selv om LK20 vektlegger kreativitet, nysgjerrighet og utforskning som sentrale verdier, viser delrapportene at faget fortsatt preges av etablerte rutiner og tradisjonell ferdighetstrening. Samtidig gir læreplanen lærerne et stort handlingsrom, og vi observerer at elevene blant annet får eksperimentere med ingredienser, smaker og tilberedningsmetoder, og at de får være med på å utvikle egne løsninger og retter (Borgen et al., 2023b, 2025).

6.2.3 Eksperimentering, utforskning og kreativitet

Forarbeidet til LK20 uttrykte forhåpninger om at mat og helse-faget skulle berike opplæringen ved å tilby alternative tilnærminger til læring sammenlignet med andre mer teoretiske skolefag. Et sentralt mål var å skape rom for utforskning og eksperimentering, der prosessen er like viktig som resultatet, og hvor det ikke alltid finnes ett riktig svar. Både lærere og elever forteller at faget er praktisk, og at det skiller seg fra de teoretiske lærings- og arbeidsmetodene i andre fag. Vi ser også praktiske og varierte arbeidsformer i undervisningen vi observerte. Historisk sett har verdien av det praktiske og det estetiske i mat og helsefaget (heimkunnskap) vært preget av pendelsvingninger, men utforskende og eksperimenterende arbeidsmåter har likevel vært en rød tråd i læreplaner helt fra Mønsterplanen av 1974 (M74) til Læreplanverket av 1997 (L97).

Verdigrunnlaget i overordnet del av LK20 (Udir, 2017) understøtter vektleggingen av det utforskende ved å formulere verdier som skaperglede, engasjement og utforskertrang. I teksten om faget står det at faget skal stimulere til kreativitet, samarbeid og gjennomføringsevne, og gjennom praktisk arbeid, utforskning og estetiske uttrykksformer skal det bidra til å utvikle elevenes engasjement og skapende evner. Den prosessorienterte tilnærmingen understrekes av en aktiv verbbruk som å prøve ut, utforske og eksperimentere. Tilnærmingen skal føre til en progresjon i læringen. Både underveisvurderingen og standpunktvurderingen i faget vektlegger elevens kompetanse i å lage, utforske og vurdere mat og måltider, noe som bekrefter at det praktiske og utforskende arbeidet er en integrert og verdsett del av faget i LK20.

Mat og helse-faget omtales i LK20 som et kreativt fag hvor elevene kan tenke nytt, finne på nye løsninger og skape noe unikt. En lærer beskriver fagfornyelsen (LK20) som mer åpen for utforskning, at man tåler «litt kaos på kjøkkenet», og at ting ikke alltid blir vellykket (Borgen et al., 2023b). I intervju med elever (delrapport 3) forteller elevene at de setter pris på friheten til å eksperimentere og velge oppskrifter (Borgen et al., 2025). En av elevgruppene vi observerte på en barneskole, fikk selv velge hva de skulle lage i økten, og sendte innkjøpsliste til læreren i forkant. De ulike gruppene lagde ulike matretter og viste stort engasjement, både for egne og de andre gruppenes retter. Kreativitet og utforskning i mat og helse kan fremmes både gjennom problemløsning og nytenkning. Faget beskrives av lærerne som en arena hvor elevene kan være kreative, ofte i «her og nå»-situasjoner. Dette innebærer en evne til å løse problemer som oppstår underveis i matlagingen (Borgen et al., 2023a, side 49, Borgen et al., 2023b, side 64). Fra observasjonen ser vi at læreren balanserer mellom å støtte elevene i deres utforskning og å la sine egne preferanser påvirke elevenes prosess og produkt.

Vi ser at elevene oppfordres til å eksperimentere og finne egne løsninger, for eksempel når de arbeider med gjærdeig og prøver ulike metoder for heving (Borgen et al., 2023b, side 49; Borgen et al., 2025, side 64). Friheten til å eksperimentere med egne oppskrifter eller retter, bidrar også direkte til utforskning i slike sammenhenger. Overgangen til en mer prosessorientert undervisning i LK20, hvor refleksjon og teoretisk forankring vektlegges, støtter også opp om utforskning. Ved å fokusere mer på utforskning enn produktet i form av matrettene og måltidet kan elevene fokusere mer på læringsprosessen og de ulike valgene de tar underveis i mat og helse-timene. I observasjonene så vi at elevene hadde stort engasjement i å prøve oppskrifter og råvarer. Vi så også at elevenes vilje til å ta sjanser og prøve alternative løsninger i matlagingen er et tydelig uttrykk for utforskning. Dette viser at elevene aktivt bidrar til å forme en mer utforskende praksis i faget.

Det at elevene i mat og helse jobber mer utforskende, bidrar til at de opplever faget som et annerledes fag. Elevene forteller i intervjuene at de kan engasjere seg på måter som skiller seg fra mer teoretiske fag, og hvor de praktiske, skapende og utforskende elementene står sentralt (Borgen et al., 2025 s. 68, 84). Læreplanen omtaler utforskning av ulike matkulturer for å styrke verdsettingen av kulturelt mangfold og fremme en trygg identitetsutvikling hos elevene. Måltider og matlaging beskrives som sosiale arenaer for utforskning, samarbeid og samskaping (LK20). I ett av intervjuene sier elevene at de tror læreren synes det er viktig at de er nysgjerrige i møte med faget.

En ny dimensjon i LK20 er den sansebaserte tilnærmingen. Elevene skal undre seg over hvorfor smak oppleves ulikt, og diskutere hvordan smak påvirker matvalg. De skal bruke sansene til å utforske og vurdere matens smak og tekstur, samt eksperimentere med anretning. En annen viktig dimensjon i LK20 er at elevene skal undre seg over hvorfor smak oppleves ulikt og diskutere hvordan dette påvirker matvalg. Bærekraft er et annet viktig tema. Elevene skal utforske klimaavtrykket til ulike matvarer og forstå hvordan egne valg påvirker miljø, klima og matsikkerhet. I møtet med mattradisjoner introduserer LK20 også et element av nyskaping, hvor elevene skal utforske tradisjonelle konserveringsmetoder og samtidig eksperimentere med råvarer og teknikker fra ulike kulturer.

Som nevnt blir den estetiske dimensjonen i faget noe tonet ned i LK06. Skapende arbeid er for en stor del knyttet til entreprenørskap i form av prosess- og resultatorientert produktutvikling. Vektleggingen på sansebaserte erfaringer og opplevelser er i mindre grad til stede i LK06 enn i L97 og LK20. I LK06 på 1.–4. trinn finner vi kompetansemål om å undersøke ulike matvarer med tanke på smaksopplevelser, mens på 6. og 9. trinn finner vi først og fremst estetikk knyttet til overordnede mål om at maten skal se innbydende ut og være velsmakende (Delrapport 1, s. 49). Innenfor LK20 er det mer vekt på å eksperimentere og velge oppskrifter. LK20 vektlegger elevmedvirkning og medansvar i læringsfellesskapet. Elevene i utvalget opplever at de innimellom har frihet til å velge oppskrifter selv eller til å gjøre endringer i oppskrifter som læreren finner frem. Elevene møter selvvalgte oppgaver med begeistring og sier at det gjør faget morsomt og annerledes enn teorifagene.

Samlet sett viser delrapportene 2 og 3 at selv om begrepene kreativitet og utforskning ikke alltid er eksplisitt formulert i læreplanene, er de dypt forankret i mat og helse-fagets praksis og elevenes læringsopplevelser. I delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) viser vi til lærernes handlingsrom og betydningen av å ha fysiske rom som skolekjøkken for å fremme praktiske og eksperimentelle

læringsformer. Det er i dette handlingsrommet at lærere kan designe en undervisning som aktivt engasjerer elevenes sanser og oppmuntrer til utforsking.

6.2.4 Vurderingspraksiser

Vurdering i mat og helse preges av en kombinasjon av lærerstyring og forsøk på å åpne for elevmedvirkning. Undervisvurderingen skjer hovedsakelig muntlig og i situasjonen, en «her og nå»-vurdering, der elevene får korte bekreftelser, konstruktive kommentarer og individuelle råd direkte ved arbeidsstasjonen. Mange lærere opplever imidlertid at det er utfordrende å gi grundige tilbakemeldinger til alle i løpet av en økt, samtidig som vurderingen skal dokumenteres systematisk. Rammefaktorer påvirker vurderingsarbeidet. Begrensede økonomiske ressurser og kjøkken som ikke alltid er tilpasset store elevgrupper gjør at lærerne må tilpasse arbeidsformene, noe som også legger føringer for hva og hvordan de kan vurdere (Borgen et al., 2023b). I lys av LK20 har vurdering i faget fått en tydeligere prosessorientering. Tidligere var fokuset ofte på resultatet, det vil si måltidet som sluttprodukt. Mens vurderingen nå i større grad retter seg mot prosessen: elevenes arbeid underveis, refleksjoner og bruk av sanser som redskap for utforsking. Dette innebærer at selve matlagingen, ikke bare sluttresultatet, anses som viktig lærings- og vurderingsgrunnlag. Et gjennomgående trekk er at lærerne ikke bare vurderer elevenes praktiske ferdigheter, men også selvstendighet, samarbeid og evne til å håndtere situasjoner på kjøkkenet. Innsats og positiv deltakelse blir ofte lagt vekt på, selv om dette formelt sett ikke skal inngå i vurderingsgrunnlaget (Borgen et al., 2023b; 2025). Flere lærere peker på vanskeligheter med å skille mellom vurdering av faglige ferdigheter og vurdering av oppførsel.

Lærere prioriterer flere måter å vurdere på, og de ser etter elevenes evne til selvstendighet, samarbeid og innsats i det praktiske arbeidet. Noen forsøker å gi tilbakemelding til alle i hver time, men opplever at dette kan gå på bekostning av tid til veiledning av det praktiske i matlagingen underveis i timene. På ungdomstrinnet spiller skriftlige oppgaver ofte en viktig rolle for karaktersetting, mens praktiske ferdigheter i større grad vurderes muntlig i situasjoner i timene.

Undervisvurdering er en sentral del av læringsprosessen og skal foregå i dialog med eleven. Elevmedvirkning og tilpasset opplæring løftes fram som viktige prinsipper, men i praksis er det ikke alltid tydelig for elevene hva de blir vurdert etter. Flere lærere uttrykker usikkerhet om egen vurderingskompetanse og bekymrer seg for å vurdere atferd heller enn ferdigheter. Likevel opplever mange lærere at det er aksept for «litt kaos på kjøkkenet» når LK20 har åpnet for at elevene kan være mer utforskende og kreative i faget.

Sluttvurderingen, i form av standpunktkarakter på 9. trinn (etter 10. trinn), skal reflektere elevens samlede kompetanse i tråd med læreplanens formål. Læreren har ansvar for å bruke sitt faglige skjønn og vurdere elevenes kompetanse helhetlig. Praktiske prøver og notater underveis brukes ofte som støtte for dokumentasjon, men mange lærere beskriver dette som tidkrevende å gjennomføre parallelt med veiledning i timene.

Elevenes erfaringer med vurdering er sammensatte. De legger merke til at både praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og deltakelse vektlegges. Mange oppfatter dette som lærerikt. Elever

forteller at de bevisst prøver å vise innsats og engasjement, og ser at samarbeid, risikotaking og utforskning – som å prøve nye løsninger eller smake på mat de ikke kjenner – blir verdsatt. De gir også tilbakemeldinger til hverandre, noe som bidrar til et positivt og samarbeidsorientert miljø. Samtidig ønsker de mer konkrete tilbakemeldinger fra læreren for å kunne forbedre seg ytterligere, da kommentarene ofte oppleves som korte og retter åpenbare feil.

I delrapport 1 har vi vist at LK20 legger til rette for et mer utforskende og prosessorientert vurderingsfokus i mat og helse. Lærerne opplever imidlertid at det er krevende å realisere intensjonene i faget og læreplanen i en travel skolehverdag, mens elevene beskriver faget som praktisk, sosialt, morsomt og lærerikt, der både faglige ferdigheter, samarbeid og innsats blir avgjørende for undervisningen og vurderingen i faget.

6.3 Oppsummerende diskusjon

I denne delen vil vi drøfte tematikkene om endringer og stabile trekk i LK20, og drøfte disse i lys av praksisene i resultatene fra delrapport 2 og 3. Mat og helse i LK20 preges av kontinuitet og fornyelse. Samlet sett viser datamaterialet vårt at tradisjonene fra tidligere læreplaner preger hvordan faget praktiseres, og utgjør stabile trekk ved undervisningen. Observasjonene viser at det praktiske arbeidet står sterkt, og i LK20 er matlaging og grunnleggende ferdigheter fortsatt et kjernepunkt. Elevene skal lære teknikker, bruke redskaper riktig og anvende kunnskaper i arbeid med råvarer og oppskrifter. Matlagingen framstår som meningsfull for elevene, både fordi den gir dem ferdigheter de trenger i voksenlivet og fordi den skaper rom for samarbeid og fellesskap. En viktig endring med LK20 er likevel at faget ikke lenger først og fremst knyttes til hjemmet og de tradisjonelle huslige ferdighetene. Emner som hygiene, klær, barn og familie har fått mindre plass, mens bærekraft, sosiale, samfunnsmessige og kulturelle perspektiver løftes fram som nye kjerneelementer og tema i faget. Mat og helsefaget åpnes dermed opp mot større spørsmål om miljø, helse og kultur, samtidig som det bevarer matlagingen som sin sentrale praksis. Den ofte beskrevne motsetningen mellom «matlaging» og «utforskning» blir dermed mindre tydelig: mat og matlaging fungerer fortsatt som kjernen i faget, men innenfor LK20 er det satt inn i en mer åpen, eksperimenterende og reflekterende ramme.

Læreplanen (LK20) i mat og helsefaget framhever særlig bærekraft og folkehelse og livsmestring. I kjerneelementene inngår både helse, miljø og samfunn. Elevene skal lære å redusere matsvinn og utnytte råvarer på en bærekraftig måte, og faget kobles til globale sammenhenger og en bredere forståelse av helse. De sosiale sidene ved mat og måltid understrekes gjennom kjerneelementet *mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk*, der mangfold, variasjon og inkludering blir viktige perspektiver. Språkbruken i læreplanen reflekterer skiftet fra «vår matkultur» til «våre matkulturer». Elevene skal lære både om norsk og samisk matkultur og samtidig utforske mattradisjoner fra andre kulturer.

Fagets praksis avhenger i stor grad av skolens fysiske rammer. Tilgang på råvarer, utstyr og egnede kjøkken legger føringer for hvordan undervisningen kan organiseres. Tradisjonelt har faget alltid hatt en teoretisk dimensjon i tillegg til det praktiske, men i LK20 blir også refleksjon, kritisk tenkning og utforskning en tydeligere del av elevrollen. Elevene skal ikke bare lage mat, men også reflektere over helse, kultur og bærekraft i møte med råvarene, teknikkene og måltidene.

Vurderingsformene bidrar til å forme innholdet i undervisningen. Lærere fremhever at de ønsker å se elevenes selvstendighet, samarbeid og evne til å bidra i det praktiske arbeidet, samtidig som innsats og holdninger til tider trekkes inn i vurderingsgrunnlaget, selv om dette formelt ikke er en del av kompetansemålene. Flere lærere peker på utfordringen med å rekke å gi alle elevene tilbakemeldinger i en hektisk arbeidssituasjon, og elevene selv uttrykker at de ikke alltid vet hva de blir vurdert på. Tverrfaglig samarbeid ser i liten grad ut til å være utviklet i praksis, selv om enkelte lærere trekker inn matematikk eller andre fag i timene. Mange lærere etterlyser sterkere profesjonsfelleskap og samarbeid på tvers av skoler og kommuner, ettersom mat og helse ofte undervises av lærere som står alene i faget på sin skole. I delrapport 3 (Borgen et al., 2025) kommer det frem et endret vurderingsfokus fra produkt til prosess i mat og helse-faget, noe som skyldes LK20s krav om utforskning i faget. Dette skiftet gir elevene frihet til å eksperimentere og lære gjennom prøving og feiling. Den «an-nerledesheten» elevene opplever i de praktiske og estetiske fagene, som beskrevet i delrapport 3, er nettopp et uttrykk for at disse fagene tilbyr en læringsarena hvor kreativitet og utforskning ikke bare er tillatt, men aktivt oppmuntres og verdsettes. Disse elementene er ikke bare tillegg, men fundamentale aspekter ved læringen i mat og helse-faget, som kan bidra til en dypere forståelse og mestring av faget for elevene. LK20 løfter fram mat og helse som et fag som skal forberede elevene til å delta som bevisste forbrukere og medborgere. Relevanstekstene understreker betydningen av å møte mangfold, reflektere over verdier og normer i måltidskulturer og utforske sammenhenger mellom smak, helse og valg. Kompetansemålene gir rom for eksperimentering og kritisk tenkning, samtidig som de bygger videre på fagets sterke tradisjon for praktisk arbeid.

Samlet sett framstår mat og helse i LK20 som et fag der kontinuiteten i matlaging og praktiske ferdigheter danner kjernen. Samtidig har faget åpnet seg mot nye perspektiver som bærekraft, helse og kultur. Elevene blir både matlagere og utforskere, og læringen skjer i møtet mellom praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og sosiale erfaringer. Mat og helse fremstår i LK20 som et fag der det skjer mye intenst arbeid, og det er stort engasjement hos elever og lærere, innenfor rammen av få skoletimer.

7 Musikk

7.1 Tilbakeblikk på tidligere læreplaner

I prosjektets delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) viser vi hvordan musikkfagets læreplan har endret seg over tid, med et særlig fokus på de tre siste læreplanene. Musikkfaget, opprinnelig kjent som «sang», har røtter tilbake til 1800-tallet, med vekt på salmesang som del av skolens religiøse oppdragelse. I løpet av 1900-tallet skiftet fokus gradvis fra religiøs disiplinering til musikkens egenverdi, med større vekt på spilling på instrumenter, kulturell arv og estetisk opplevelse. I Forsøksplanen fra 1960 (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*) ble faget omdøpt fra «sang» til «musikk», med fokus på at elevene skulle lære om og oppleve «god musikk». Musikkfaget la gradvis mer vekt på trivsel, samspill, sosialt fellesskap og musikkens funksjon i samfunnet. På slutten av 1900-tallet og inn i det 21. århundre har musikkfaget fått en enda mer helhetlig tilnærming, der elevenes skapende arbeid, samt tematikker som kulturelt mangfold og samfunnsrelevans har blitt sentrale elementer. Faget har altså utviklet seg gradvis fra å være et redskap for religiøs og nasjonal oppdragelse til å bli et fag som beriker elevenes estetiske og kulturelle erfaringer i en globalisert verden.

7.1.1 L97 og LK06

Hovedstrukturen i musikkfaget i perioden fra L97 og fremover følger den generelle utviklingen i læreplanene, fra å ha et høyt detaljnivå i L97 (122 hovedmomenter) til å inneholde færre og mer åpne målformuleringer i LK20 (28 kompetansemål). Se tabell 7.1.

Tabell 7.1 Musikk – struktur og innhold fra L97 og LK06 til LK20 (bearbeidet fra Borgen et al., 2023a)

L97		LK06	LK20
Trinn	Hovedmomenter:	Hovedområder:	Kjerneelementer:
Trinn 1–10	Musisere og danse Komponere Lytte	Musisere Komponere Lytte	Utøve musikk Lage musikk Opplive musikk Kulturforståelse
	<i>Eleven skal arbeide med:</i> Antall hovedmomenter: 122	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 57	<i>Eleven skal kunne:</i> Antall kompetansemål: 28

L97 strukturerer musikkfaget rundt fire aktivitets- og erkjennelsesformer. De reflekterer igjen noen kjente konsepter eller roller i vestlig musikktradisjon og dermed også i norsk skole: utøver, komponist og publikummer. Utøver-rollen består av to av aktivitetene: «musisere» og «danse». Komponistrollen består av «komponere», og publikummer-rollen består av «lytte». Innholdsbeskrivelsene i L97 er preget av praktiske aktiviteter og handlinger, og at elevene skal erkjenne, oppleve og lære gjennom disse aktivitetene. «Å øve» og «å arbeide med» er eksempler på høyfrekvente verb i denne planen, noe som indikerer en elevrolle der elevene er aktivt øvende og utøvende. L97 har mange konkrete forslag eller eksempler på musikk som kan brukes i undervisningen, og gjennom disse

eksemplene vektlegges kulturarv og tradisjonelt innhold fra kunstmusikken, i tillegg til noen eksempler fra andre kulturer og populærkultur. Vurdering er ikke tematisert i fagplanen i L97, og vi må til læreplanens del om prinsipp og retningslinjer for å finne en kort generell tekst om vurdering i faget (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, s. 79*).

LK06 viderefører i stor grad aktivitetsformene fra L97. Den organiserer faget etter de samme tre hovedområdene: musisere, komponere og lytte. Sammenlignet med tidligere læreplaner reduserer den detaljnivået i beskrivelsene av innhold og aktiviteter. Det gjør den i tråd med overgangen til en ny læreplanmodell som la vekt på kompetansemåloppnåelse og mer overordnede fagbeskrivelser. Denne modellen, som gjaldt for alle fag, erstattet de detaljerte innholdsbeskrivelsene i L97 med kompetansemålbeskrivelser som la opp til at man konkretiserte faginnhold selv via lokalt læreplanarbeid. For musikkfaget innebar dette at LK06 beskrev 57 kompetansemål fordelt på de tre hovedområdene. Faget ble riktignok fortsatt delt opp i tre relativt adskilte aktiviteter: musisering, komponering og lytting. Mangelen på eksplisitte føringer for innhold eller arbeidsmåter som beskrev hvordan aktivitetsformene kunne sees i sammenheng, åpnet for at lærerne kunne fortsette å organisere fagstoffet etter de tre separate delene, slik L97 la opp til. Forskjellen lå nå i at lærerne lokalt hadde større frihet til å velge innhold i faget, sammenlignet med L97. Progresjonstenkningen i LK06 går ut på at elevene blant annet skal utvikle kompetanse fra del til helhet. For eksempel kommer dette til uttrykk når elevene etter 2. trinn skal ha jobbet med to av musikkens grunnelementer: styrkegrader og tonehøyder, etter 4. trinn med to andre grunnelementer: puls og tempo, mens de etter 7. og 10. trinn jobber med alle musikkens grunnelementer samtidig.

Språket i LK06 reflekterer et musikkfaglig språk som er vanlig i høyere musikkutdanning. Fortsatt er utøvende elementer sentrale i faget, men høyfrekvente verb som «å gjenkjenne» og «å gjøre rede for», indikerer en dreining av faget i en mer musikkvitenskapelig retning, sammenlignet med L97 der elevene skulle «øve på» og «arbeide med» faginnholdet. Verbene «å gjenkjenne» og «å gjøre rede for» antyder videre et musikkfag som i større grad enn L97 legger vekt på deklarativ kunnskap om blant annet musikkhistorie, instrumentkunnskap og sjangerforståelse. LK06 har i mindre grad enn L97 konkrete verk-referanser. Den peker heller på musikkstiler og sjangre som faget skal inneholde. Her står dermed lærerne mer fritt til å velge det konkrete faginnholdet. I LK06 blir digitale ferdigheter i musikkfaget fremhevet. Digitale ferdigheter knyttes i hovedsak til hovedområdet Komponere, der bruk av opptaksutstyr og musikkprogram er det mest sentrale. Vurdering nevnes kort i fagplanen, uten å utdype hva eller hvordan vurdering skal foregå.

7.1.2 Fagfornyelsen – LK20

I LK20 (læreplankode MUS 01-02) får musikkfaget fire kjerneelementer: 1) Utøve musikk, 2) Lage musikk, 3) Oppleve musikk og 4) Kulturforståelse. De tre første kjerneelementene bygger videre på de tre nevnte konseptene eller rollene i vestlig musikktradisjon: utøver, komponist og publikumer. I LK20 får de tre hovedområdene fra LK06 (læreplankode MUS 01-01) nye betegnelser, noe som i større eller mindre grad endrer deres meningsinnhold. «Musisere» (LK06) blir til «Utøve musikk» (LK20), og deler mye av det samme innholdet, ettersom begge læreplantekstene legger vekt på at elevene skal synge, spille på instrumenter og danse. Forskjellene i meningsinnhold er større i

«Komponere» (LK06) vs. «Lage musikk» (LK20). «Komponere»-beskrivelsen fra LK06 er mer musikkfaglig utfyllende og beskriver at komposisjon «innebærer bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalsk kommunikasjon og formidling» (hovedområdebeskrivelse, MUS01-01, s.3). «Lage musikk»-beskrivelsen i LK20 fokuserer i større grad på elevenes kreativitet: «lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent» (kjerneelementbeskrivelse, MUS01-02 s. 2).

Forskjellene mellom «Lytte» (LK06) og «Oppleve musikk» (LK20) er flere. For det første kan én forståelse av «oppleve» være at det er mer et *resultat* av en handling enn en aktiv handling i seg selv. På denne måten flyttes oppmerksomheten fra handlingen «å lytte» til konsekvensen, nemlig selve musikkopplevelsen, noe man kan få gjennom både lytting og andre musikalske aktiviteter og erfaringer. Kjerneelementbeskrivelsen i «oppleve musikk» (LK20) fremhever likevel fortsatt lytting og sansing som sentralt for musikkopplevelsen. For det andre er en forskjell at «lytte»-beskrivelsen i LK06 er lengre og inneholder flere elementer som aktualiserer musikkvitenskapelige tematikker, noe LK20-teksten i stor grad utelater.

I tillegg til endringene i disse tre første kjerneelementene innfører LK20 et nytt kjerneelement: «Kulturforståelse». Denne nyvinningen fører til en styrking av fagets musikk sosiologiske og kulturkritiske sider ved blant annet å rette søkelyset mot hvordan musikken «er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold» (kjerneelementbeskrivelse «Kulturforståelse, MUS01-02 s. 3). Dette blir konkretisert i flere kompetansemål, for eksempel når elevene skal «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans ...» (kompetansemål etter 7. trinn, MUS01-02 s. 7), eller når elevene skal «utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger ved musikalske ytringer og musikkulturer» (kompetansemål etter 10. trinn, MUS01-02 s. 8). På denne måten aktualiseres også «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» fra læreplanens overordnede del ved å eksemplifisere hvordan elevenes evne til å drøfte og reflektere kan skje i musikkfaget.

I LK20 blir antall kompetansemål ytterligere redusert, fra 57 (LK06) til 28 (LK20). Hvert kompetansemål blir koblet mot flere av fagets kjerneelement samtidig. Dette er nytt. Den digitale læreplanvisningen har funksjoner som gjør det lettere å se disse koblingene. Dette fører også til at det kan være lettere å se fagets ulike dimensjoner i sammenheng for leserne. På denne måten bryter LK20 med LK06, som separerte faget i tre ulike aktiviteter med dertil tilhørende kompetansemål. LK06 var en kompleks læreplan, og denne kompleksiteten økes ytterligere i LK20. Hovedtanken i LK20 er at faget skal operasjonaliseres på grunnlag av kjerneelementene. I tillegg skal både grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer «bakes» inn i faget.

Progresjon i faget endrer seg noe i LK20 sammenlignet med LK06. I LK06 finnes eksempler på progresjonstenkning som bygger på en «fra del til helhet»-tankegang. I LK20 vises progresjonen på andre måter. Blant annet har den en «fra det nære til det fjerne»-tankegang. Eksempler på dette er at elevene skal ha jobbet med musikk fra «lokal musikkultur» etter 2. trinn, musikk fra «ulike musikkulturer» etter 4. trinn, til å kunne utøve et repertoar fra «samtiden og historien» etter 7. trinn. LK20 har også en «fra lek til bevisste/reflekterte valg»-tankegang. Den kommer til uttrykk når elevene etter 2.

trinn skal «leke med musikkens grunnelementer», mens de etter 10. trinn skal «skape og programmere musikalske forløp».

«Eksperimentere», «utforske» og «reflektere» er høyfrekvente verb i musikkfagets læreplan i LK20. De kan indikere at elevene selv skal være aktive i å utvikle sin egen kunnskap og forståelse i faget. Fokus på deklarativ kunnskap er dempet sammenlignet med LK06, samtidig som elevenes evne til å reflektere er forsterket. LK20 gir i enda mindre grad enn tidligere føringer for hvilket musikalsk innhold som skal velges. Det mest konkrete utvalget som nevnes er samisk musikk. Andre konkrete nyvinninger i LK20 er for eksempel at elevene skal jobbe med temaer som kjønnsroller og seksualitet (koblet til kjerneelementet kulturforståelse, kompetansemål – 7. trinn), og at det er uttrykt eksplisitt at elevene skal samarbeide om musikalsk øving og fremføring (kompetansemål – 10. trinn).

I LK20 får digital kompetanse en mer integrert rolle sammenlignet med tidligere planer. Bruk av musikkteknologi og utøving av digital dømmekraft skal inngå i faget. Mens bruken av musikkteknologi i LK06 hovedsakelig var knyttet til skapende (komponerings-)prosesser, beskrives bruken av musikkteknologi nå mindre eksplisitt. Dette åpner i større grad for at musikkteknologi kan brukes i utøvende praksiser også. Musikk-teknologi knyttes nå også til begrepet «å programmere» (kompetansemål – 10. trinn).

I likhet med de andre fagene har vurdering fått en større plass i musikkfagets læreplan i LK20. For hver av de fire stadiene i læreplanen (etter 2., 4., 7., og 10. trinn) spesifiseres det hvordan lærerne skal utøve undervisvurdering og standpunktvurdering (10. trinn) i faget. I tekstene om *undervisvurdering* fremheves det at sentrale ferdigheter er praktiske ferdigheter i spill, sang og dans, prosessarbeid, kreativitet og fantasi og refleksjon og kritisk tenkning. Elevmedvirkning, dialog og veiledning fremheves som viktig i undervisvurderingen. På denne måten blir undervisvurdering og vurderingens funksjon vektlagt i større grad i denne planen sammenlignet med tidligere planer. I avsnittet om *standpunktvurdering* (10. klasse) blir det innledningsvis skrevet om at elevene skal få vist sin kompetanse gjennom forståelse, refleksjon og kritisk tenkning. Ved vektleggingen av disse begrepene blir elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter viktigere å vurdere. Deretter påpekes det at *karaktæren* i faget skal settes på bakgrunn av hva eleven får vist av kompetanse når de utøver, lager og jobber med skapende arbeid i musikkfaget. Dette er elementer som i større grad vektlegger elevenes utøvende og skapende evner og ferdigheter enn deres skriftlige og muntlige kompetanse. På denne måten vitner avsnittet om standpunktvurdering i læreplanen om en «både-og»-holdning med tanke på hva som anses som viktigst i faget.

De fire kjerneelementene i musikk i LK20 reflekterer slik sett både stabilitet og endringer i musikkfaget i skolen. På den ene siden viderefører kjerneelementene prinsipper fra LK06, som vektleggingen av praktisk musisering og skapende arbeid. På den andre siden vektlegger LK20 mer eksplisitt enn tidligere (via opplevelse og økt kulturforståelse) resultatene av de musikalske aktivitetene enn de musikalske aktivitetene i seg selv. LK20 beskriver tydeligere vurderingens funksjon og posisjon i faget enn det tidligere læreplaner gjør. Undervisvurderingen skal nå ta for seg elevenes helhetlige arbeid med musikkfaget. Den nye sammenkoblingen av kompetansemål og kjerneelement kan bidra til å motvirke den mulige fragmenteringen av faget som vi problematiserte i tilknytning til LK06.

Kompetansemålene i LK20 synes å reflektere tydelig progresjonstenkning i faget, samtidig som prosess, refleksjon og elevenes egen aktive deltakelse vektlegges.

7.1.3 Støtteressursen «kort om faget»

Som støtteressurs til LK20 finner vi «kort om faget» som skal gi et overblikk over faget. Ressursen består av både en tekst og en video. I ingressen fremheves at det er de praktiske og skapende aktivitetene som skal stå i sentrum i musikkfaget. I første avsnitt aktualiseres faget i en livsmestringskontekst, der det fremheves at musikk skal kunne være en ressurs i livet. I avsnitt to står det vi opplever som en motsats til ingressen. Her vektlegges nemlig at «elevene skal jobbe med kritisk tenkning og refleksjon». Teksten knytter «tenkning og refleksjon» til det praktiske arbeidet i faget, et perspektiv som også fremheves i videoen. Vi opplever at videoressursen kommuniserer at tenkning og refleksjon i hvert fall er sidestilt med det praktiske i faget, noe som kan harmonere med de mest brukte verbene i læreplanen (som tidligere nevnt).

I teksten nevnes det eksplisitt at musikkhistorie skal gjøres i det praktiske arbeidet i faget. Dette kan tolkes som enten å kunne være en demping, altså fremheve at musikkhistorie *ikke* skal være et eget teoretisk og frittstående område i faget. Eller det kan tolkes snarere som en videreføring av temaet musikkhistorie som tradisjonelt har hatt en viktig rolle i faget, ved at det faktisk nevnes i «kort om faget». Videoressursen nevner ikke musikkhistorie i det hele tatt. Slik vi oppfatter det, er det den første tolkningen som samsvarer med det som språklig sett ellers er formulert om temaet. På samme måte som teksten om standpunktvurdering (se over), formidler ressursen i sin helhet et noe uklart budskap om hva musikkfagets kjerne skal være, eller hvordan vektingen av ulike elementer i faget skal være.

7.1.4 Endringer og stabile trekk ved musikkfaget i LK20

I dette avsnittet vil vi oppsummere noen sentrale endringer og stabile trekk i LK20 sin læreplan for musikk i forhold til tidligere læreplaner. Vi ser først på fem tematikker som representerer endringer eller utviklingstrekk: *Helhetstenkning og åpenhet, Refleksjon og kritisk tenkning, Tverrfaglighet, Vurderingspraksiser og En mer aktiv elevrolle*. Deretter ser vi på stabile og historisk kjente trekk ved musikkfaget som videreføres eller kommer til syne i musikkfagets læreplan i LK20.

Helhetstenkning og åpenhet preger musikkfaget i LK20. Hvert kompetansemål relaterer seg til flere kjerneelement samtidig, og det finnes svært få konkrete innholdsbeskrivelser som gir lærerne føringer for hva undervisningen skal inneholde. Dette gir lærerne stort handlingsrom til å forme faget, samtidig som dette også kan medføre en utfordring for lærerne med tanke på utvalg og begrunnelser.

Refleksjon og kritisk tenkning er vektlagt i LK20. For musikkfagets del kommer dette særlig til syne ved at kjerneelementet «Kulturforståelse» blir innført, og at verbet «reflektere» er et av de mest brukte verbene i kompetansemålene. Elevene skal engasjeres i refleksjon og kritisk tenkning, der de ser musikken de utøver, og lager og opplever i sammenheng med samfunn, kulturelle fenomener og historisk kontekst. Dette gir musikkfaget en mer «global profil» sammenlignet med for eksempel det

mer nasjonalt orienterte kulturperspektivet vi finner i L97. I LK20 synes refleksjon og kritisk tenkning til dels å erstatte tradisjonelle musikkorienteringselementer som musikkteori og musikkhistorie.

Tverrfaglighet er også ekstra betont i LK20. Alle fag skal bidra inn mot tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette impliserer at også musikkfaget skal være involvert i tverrfaglig samarbeid i større grad enn tidligere. Musikkfaget beskriver særlig temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. I beskrivelsen av musikkfagets rolle står det om hvordan musikk er viktig i et livsmestringsperspektiv, både sosialt og individuelt. For eksempel: «Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang». Det står også om hvordan musikk brukes og har blitt brukt som demokratisk ressurs gjennom menings- og identitetsytringer.

Vurderingspraksiser har fått en mer sentral plass i læreplanen LK20, med spesifikke retningslinjer for underveisvurdering og standpunktvurdering. Elevmedvirkning og dialog er viktig i underveisvurderingen. For musikkfagets del fremheves det at praktiske ferdigheter, kreativitet, refleksjon og kritisk tenkning skal ligge til grunn for underveisvurderingen.

En mer aktiv elevrolle synes å være et ideal i musikk i LK20. Dette kommer til syne i tekstene om vurdering og gjennom de høyfrekvente verbene «å utforske» og «å eksperimentere» i kompetansemålene. Den aktive elevrollen tydeliggjøres både ved at musikkfagets praktiske og skapende sider fremheves som sentrale i undervisningen, og ved at tekstene om vurdering understreker hvordan elevmedvirkning i vurderingen er viktig for elevenes egen læring.

Stabile og historiske trekk i musikk som videreføres i LK20

Faget er fortsatt strukturert rundt tre hovedaktiviteter i vestlig musikkforståelse: musisere/utøve, komponere/skape og lytte/oppleve. I LK20 videreføres disse aktivitetene både strukturelt og innholdsmessig i kjerneelementene utøve, lage og (til dels) oppleve musikk. På denne måten legger planen til rette for å videreføre etablerte fagtradisjoner. Praktisk spilling og laging av musikk synes å være kjerneaktivitetene i faget, og sang, spill på instrumenter og dans nevnes eksplisitt.

Dans er en tradisjonell aktivitet i musikkfaget. I L97 er dans løftet tydeligere frem som en fjerde aktivitetsform.. I de to senere planene nedtones dans som egen aktivitetsform, og trekkes heller inn som del av det å «musisere» og «komponere» (LK06) eller «utøve» musikk (LK20). Selv om dans forsvinner fra overskriftsnivå, opptrer begrepet i ulike varianter hyppig (21 ganger) både i LK06 og LK20. I LK06 finnes kompetansemålbeskrivelser som eksplisitt retter seg mot dans alene, som for eksempel når «elevene skal beherske noen norske danser og danser fra andre land» (kompetansemål, 7. årstrinn, MUS 01-01). I LK20 opptrer «dans» nesten utelukkende som del av en trio: «spille, synge og danse», eller som en duo: «musikk og dans». Dette forteller oss at dans fortsatt ansees som en viktig musikalsk uttrykksform, og et sentralt element i musikkfagets læreplan.

For å oppsummere fremstår det praktiske og skapende som det mest sentrale i faget i LK20. Samtidig er refleksjon, kritisk tenkning, tverrfaglighet, mer strukturerte vurderingspraksiser og en mer aktiv elevrolle noen av nyvinningene i LK20. Som helhet fremstår læreplanen i musikk som en tekst som representerer en viss ambivalens, eller både-og-tenkning, der den på den ene siden forsøker å fange

fagets egenart og å videreføre sentrale fagtradisjoner, og på den andre siden styrer faget i nye retninger ved innføre nyvinninger og reformideer i læreplanverket LK20.

7.2 Hvordan ser praksis ut fra lærere og elevers perspektiver?

Mens delrapport 1 gir en historisk oversikt over læreplanutviklingen, gir delrapport 2 og 3 oss innsyn i klasseromspraksiser i musikk og perspektiver på faget gjennom gruppeintervjuer med lærere og elever anno 2023/2024.

7.2.1 Stort handlingsrom for lærerne

Lærerne i vår undersøkelse er opptatt av læreplanens åpne tolkningsrom. De opplever å ha «totalt frie tøyler» i LK20 (delrapport 2, s. 60). Med LK20 står de relativt fritt til å velge innhold og arbeidsformer i faget og samtidig til å være «innafor» læreplanen. Åpenheten fører også til at de kan føle på et stort ansvar over å definere hva som er «rett innhold» i faget. Dette er ekstra krevende da lærerne i musikk ofte føler seg alene med faget og sin læreplanfortolkning. Flere musikk lærere etterlyser et musikkfaglig profesjons- og tolkningsfellesskap. «Det blir så innmari opp til hver enkelt lærer» (delrapport 2, s. 62).

Det åpne tolkningsrommet lærerne opplever, preger både utvalget av lærestoff og læringsaktivitet og undervisningens organiseringsformer. I våre observasjoner jobber elevene i svært varierte former. Noen ganger jobber de individuelt, andre ganger i gruppe eller som full klasse. Det er også variasjon i hvorvidt elevene oppfordres til å samarbeide eller hjelpe hverandre. Musikkundervisning foregår i ulike rom, fra ordinære klasserom til spesialiserte musikkrom eller mer generiske fellesrom og åpne arealer. Lærerne er strategiske i valg av rom, og tilpasser romvalg etter hvilken aktivitet de skal ha. For eksempel blir digitale ressurser oftere benyttet i de ordinære klasserommene enn i musikkrommet, mens spill på instrumenter oftest skjer i musikkrommet. På denne måten viser lærerne hvordan rammefaktorer, som for eksempel tilgang på rom, instrumenter, software og/eller annet utstyr, spiller en sentral rolle for hvordan faget operasjonaliseres.

7.2.2 Det todelte musikkfaget

Musikkfaget oppfattes som inndelt i et «praktisk» og et «teoretisk» fag ifølge observasjoner og samtaler med elever. Oppdeling kommer også til syne gjennom hvordan årsplaner er tematisk utformet i perioder, og rent organisatorisk gjennom bruk av ulike undervisningsrom og gruppesammensetninger. Elevene fortalte at praktiske aktiviteter kunne være øving, sang, spilling på instrumenter og bruk av digitale ressurser til skapende arbeid. Noen lærere vektla samspill og praktiske ferdigheter på instrumenter i sine timer, mens andre fokuserte mer på sang eller arbeid med digitale ressurser. På denne måten kommer både lærernes individuelle valg og fagtradisjoner som sang og stemmebruk til syne. Sangtradisjonen i musikkfaget har historisk sett vært svært sterk, og strekker seg helt tilbake til 1800-tallets «sangfag». Det er derfor ikke overraskende at sang fortsatt er til stede i musikkundervisningen. Vi observerte at elevenes sang ofte ble støttet eller akkompagnert av ulike digitale playback- eller singback-ressurser. Utenom dette brukes digitale ressurser i våre data i hovedsak til skapende

aktiviteter, og føyer seg dermed inn i tradisjonen fra LK06 der digitale ressurser i hovedsak ble brukt i sammenheng med hovedområdet Komponere.

Det «praktiske musikkfaget» dreier seg i første rekke om kroppslige og utøvende praksiser. Mens elevene opplever at det «teoretiske musikkfaget» i større grad dreier seg om arbeid med musikkteori og musikkhistorie. Dette teoretiske lærestoffet kjenner vi igjen fra både LK06 og L97 og inngår slik sett som tradisjonelt lærestoff i musikkfaget. Vi observerte og fikk høre om flere tilfeller der elevene jobbet med notelære eller arbeidet med musikkhistoriske prosjekter. En gjenganger er oppgaver der elevene skulle finne fakta om og presentere musikkhistoriske perioder, band eller artister (delrapport 3, s. 71). For eksempel kunne de arbeide med musikkhistorie gjennom å presentere informasjon om band eller artister foran klassen. De presenterte arbeidene sine gjerne med digitale verktøy som powerpointer eller podkaster. Teoretisk instrumentkunnskap er et annet eksempel på lærestoff elevene møtte, og som inngår i det «teoretiske» musikkfaget. Som regel opplevde ikke elevene at det var noen sammenheng mellom de to «fagene». Observasjonene våre viser likevel unntak fra fragmenteringen. Et eksempel er når elevene lærer og bruker musikkteoretiske begreper når de jobber med utøvende ferdigheter.

Observasjonene viste mange aktive og engasjerte elever i musikktime. Spesielt kom dette til syne da de var kroppslig aktive i det utøvende og skapende musikkfaget. Undervisningsøktene var ofte preget av tydelig ledelse og struktur fra lærerne. Dette er naturlig i et praktisk fag der læreren ofte skal vise og demonstrere praktiske ferdigheter. Observasjonene viste samtidig svært aktive og engasjerte elever som deltok gjennom at de kunne være med på å styre og forme undervisningen konkret gjennom blant annet valg av musikalsk innhold. Indirekte var de også med på å medskape fagets innhold gjennom å forhandle om hvordan de deltok i undervisningen under egenøving og i samspillssituasjoner (delrapport 3, s. 88). Elevrollen påvirkes av arbeidsform og lærerrolle. For eksempel får elevene større grad av frihet til å definere sin rolle og deltakelse i situasjoner der læreren opptrer som «spillende trener» fremfor «instruktør». Elevene var også medskapende ved å uttrykke å være fornøyd eller misfornøyd. Dette førte til en felles intern forståelse av regler som blant annet påvirket lærerens klasseledelse, samt toleranse for støy, språkbruk, frihet til bevegelse osv. (delrapport 3, s. 82).

Elevene uttrykte seg positivt særlig om de praktiske delene av musikkfaget. De sa at faget skilte seg fra «de andre fagene i skolen». De fikk bruke kroppen, ikke «bare sitte stille». Flere beskrev det praktiske musikkfaget som et fag der de kunne være sosiale, samarbeidende og kreative sammen med sine medelever. Flere observasjoner og elevfortellinger viste hvordan elevene opplevde at musikktime ikke var «vanlig skole». Det kom til uttrykk for eksempel gjennom hvordan de pratet til hverandre og læreren, og gjennom normene og reglene for oppførsel, disiplin og klasseledelse.

7.2.3 Vurderingspraksiser

Vurderingspraksisene i musikkfaget inkluderer både kontinuerlig underveisvurdering og standpunkt-vurderinger. Barneskolelærerne fra intervjuene våre valgte mest å gi tilbakemeldinger underveis. Mens ungdomsskolelærerne ga tilbakemeldinger og veiledning underveis, i tillegg til å bruke mye tid på standpunkt-vurdering. De utøvende sidene ved musikkfaget har historisk sett bygget på, eller hatt

likheter med, mesterlæreprinsipper og hvordan læring foregår i et praksisfellesskap, og «i en slik læringstradisjon [...] vil undervisning og veiledning i stor grad være vurdering» (Sætre, 2010, s. 75). Dette innebærer at mange lærere gjennom sin egen opplæring og erfaring med musikkfaget allerede har et bilde av hvordan undervisning/vurdering/tilbakemeldinger «er» eller skal være i musikkfaget. Uttalelser fra lærerne i vårt datamateriale tyder på at slike forforståelser i stor grad er med på å styre hva lærerne oppfatter hvordan undervisningsvurdering «er».

Lærerne på ungdomsskolen beskrev at de brukte mye tid på å bryte ned kompetansemål til mer konkrete læringsmål for å gjøre vurderingen mer håndterbar og konkret. Dette stemmer overens med hvordan tidligere forskning beskriver lærernes arbeid med vurdering i musikkfaget (Vinge, 2014). Det kommer imidlertid ikke frem i våre studier hvorvidt lærerne eksplisitt tok i bruk LK20 sine tekster om undervisningsvurdering og standpunktvurdering i sitt vurderingsarbeid (ref. beskrivelse under «delrapport 1», s. 4 i vårt dokument). Det kan synes som at de vektla praktiske ferdigheter og deklarativ kunnskap mer i undervisnings- og standpunktvurderinger enn andre begreper som nevnes i vurderingstekstene. Dette harmonerer med elevenes opplevelse av at musikkfaget består av disse to delene. Elevene sa lite om andre elementer vi finner i læreplanens vurderingstekster, som for eksempel kreativitet, refleksjon, forståelse og kritisk tenkning. Krav om en rettfærdig standpunktvurdering, med tilhørende vurderingspraksiser, så ut til å påvirke lærernes valg av innhold og arbeidsformer i faget på ungdomsskolen, noe som harmonerer med tidligere forskning på vurderingspraksiser i musikkfaget (Vinge, 2014).

Lærerne i delrapport 2 sa at de gjorde undervisningsvurderingen fortløpende i undervisningen. Elevene fortalte også at vurdering ofte skjedde i «real-time» i «det praktiske musikkfaget». Vi så at både lærere og elever ga tilbakemeldinger på denne måten, både i barne- og ungdomsskolen. Når det gjelder standpunktvurdering og karakterer på ungdomsskolen, viste våre funn at «det teoretiske» ble særlig vektlagt, selv om de skal baseres på både praktiske ferdigheter og teoretiske kunnskaper. Herunder var egenrefleksjoner sentralt i det skriftlige arbeidet. Noen elever uttrykte at praktiske ferdigheter ble ansett kun som bonusferdigheter i faget. I tillegg uttrykte elevene at deres innsats og aktive deltagelse hadde stor betydning for standpunktvurdering i faget, noe som er interessant i lys av at begreper som dialog og medvirkning er nevnt i teksten om undervisningsvurdering, men ikke i teksten om standpunktvurdering i faget.

7.3 Oppsummerende diskusjon

Samlet sett viser vårt datamateriale at etablerte fagtradisjoner representerer stabile trekk ved faget og påvirker i stor grad hvordan musikkfaget praktiseres og forstås. Praksisene i musikkfaget i vår studie rammes inn av de kultur-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementene som faget allerede inngår i (Kemmis et al., 2014). Dette kommer til syne både gjennom elevenes og lærernes språk, handlinger og relasjoner, når de for eksempel beskriver hva de gjør i musikkfaget, hvordan de vurderes og hvordan de forstår fagets posisjon og rolle i skolehverdagen.

Læreplanens åpne innholdsbeskrivelser gjør at lærerne i vårt datamateriale føler seg fri til å utforme faget som de selv vil. Slik sett står lærerne ganske fritt til på ulikt vis, og i ulik grad, å forholde seg til

LK20 sine nyvinninger og reformideer. Noen lærere kan bidra til en «rask tilkobling», mens andre heller møter planen på en slik måte at «frastøting» eller «frikobling» blir reformens «skjebne» (Røvik, 2009, s. 139). Utøvende og skapende aktiviteter forekommer hyppig i vårt datamateriale. Dette er slik sett i tråd med intensjonen i LK20 om at faget skal være et praktisk fag. Elevene uttrykte stort sett en positiv holdning til musikkfaget, og særlig til fagets praktiske sider. I observasjonene av det praktiske musikkfaget kan elevene tilpasse sin egen deltagelse og grad av eksponering. Slik sett åpner faget opp for å kunne la elever delta sammen, men på ulike måter.

Fagets tradisjoner innebærer også «det teoretiske musikkfaget», som i hovedsak omfatter musikkteori og musikkhistorie. Dette elementet er betydelig nedtonet i læreplanteksten sammenlignet med for eksempel LK06. Likevel ser vi at slike teoretiske innholdskomponenter ofte er til stede i observasjonene. Noen ganger trekkes «det teoretiske» inn i det praktiske. Dette harmonerer med intensjonen om å se musikkfagets ulike deler i sammenheng. Vi ser imidlertid flest eksempler på at «det teoretiske» organiseres som frittstående emner i faget. At faget fremstår med slike klare innholdsmessige profiler går på tvers av intensjonen i LK20 om at faget skal fremstå som mer helhetlig, og at fagets kjerneelementer skal sees i sammenheng i større grad enn tidligere. Dette synliggjør hvordan tradisjoner og tidligere fagstrukturer kommer til syne i dagens praksis.

LK20 fremhever elevenes refleksjon og kritiske tenkning, men dette ser vi lite av i vårt datamateriale. Ved ett tilfelle nevner en elev at hun tror at refleksjon er viktig i skriftlige logger eller besvarelser, og knytter dermed slik refleksjon til «det teoretiske» musikkfaget. Innholdet i kjerneelementet kulturforståelse ser vi heller ikke særlig aktivert i de observerte praksisene, selv om læreplanbeskrivelsen i høy grad legger opp til at elevene skal jobbe med refleksjon og kritisk tenkning. Dette er imidlertid ikke overraskende, ettersom kulturforståelse representerer det nyeste elementet i læreplanen for musikk, der det finnes få etablerte praksiser i faget. Det er mulig lærerne fortolker kulturforståelse til å (kun) innebære musikkhistorisk kunnskap. Dette er etter vår forståelse en grunn fortolking av kulturforståelsesbegrepet slik det er beskrevet i læreplanens kjerneelementbeskrivelse.

Det ser ikke ut til at faget inngår i tverrfaglig (sam)arbeid i særlig grad slik intensjonene i læreplanen er. Både lærere og elever beskriver stort sett et fag som er frakoblet de andre fagene i skolen. «Vi har mye tverrfaglig, men ikke i musikk» (elev på ungdomstrinnet) (delrapport 3, s. 87). Gjennomgående i intervjuene fremgår det at lærerne i musikkfaget ofte opplever å jobbe alene uten kollegial støtte eller samarbeid, både på tvers av skoler og innad på hver enkelt skole. Flere er også alene om musikkundervisningen på sin skole, noe de hevder gjør det utfordrende å fortolke fagfornyelsen. Det er lite kollektiv skoleutvikling spesifikt av musikkfaget. Det er kun sporadisk samarbeid med andre fag om tverrfaglige prosjekter, og her er det ofte musikk læreren som tilpasser seg tematikker fra andre fag, slik at elevene opplever at musikkfaget inngår i en helhet. Lærerne etterlyste mer samarbeid på tvers av skoler og innen kommunen for å kunne utvikle musikkfaget i tråd med LK20, og styrke profesjonsfellesskapet blant musikk lærerne.

Både lærere og elever fremhever undervisningsvurdering som viktig. De sier det som oftest gis som kommentarer og praktisk veiledning i «realtime». På ungdomsskolene preger imidlertid kravet om en rettferdig standpunkturdering vurderingspraksisene, og påvirker igjen lærernes valg av arbeidsformer og faglig innhold. Det er vanskelig å se at vurderingstekstene i LK20 påvirker vurderingspraksisene i

særlig grad. Heller er det lærernes forforståelse av hva undervisning «er», forstått som undervisning og veiledning i «real-time», som styrer praksisene. Elevene er også aktive i sitt møte med faget. De medvirker ved å utforme innhold og læringsaktiviteter. De definerer også en mer overordnet forståelse av hva faget er og skal være i skolehverdagen. Elevene forstår nemlig musikkfaget som et «annerledes» fag, der de møter andre arbeidsformer, og der andre regler gjelder sammenlignet med «de andre» fagene i skolen.

LK20 legger opp til aktive elever som utforsker og eksperimenterer. I våre data ser vi elever som ofte er aktive, handlende, samarbeidende og samskapende, men vi finner få eksempler på at elevene er særlig utforskende eller eksperimenterende. Elevenes læring synes derfor i stor grad fortsatt å være sentrert rundt mer tradisjonelle læringsformer.

Som helhet ser det ut til at musikkfaget er et viktig fag for elevene, spesielt i kraft av å være «noe annet» i skolehverdagen. En særlig styrke ved musikkfaget synes å være at elevene kan delta i kollektive praksiser og tilpasse sin egen deltakelse i disse etter eget behov. Dette er et poeng som særlig aksentuerer fagets potensial til tilpasset opplæring. Elevene uttrykker positive holdninger særlig til fagets praktiske og utøvende sider. Observasjonene viser at faget også har potensial til å gi elevene mestringfølelse og høydepunktoplevelser, og innby til sosial deltagelse både i mindre grupper og som klasse.

LK20 har også noen intensjoner som synes å være mindre aktivert i faget. En fragmentert innholdsforståelse synes fremdeles å gå på bekostning av mer helhetstenkning og et mer integrert musikkfag. Vi ser dermed et potensial til å utfordre den tradisjonelle todelingen av faget slik den fremstår i vårt datamateriale. Etter vårt syn er det en utfordring at læreplanteksten i liten grad konkretiserer hvordan et mer helhetlig eller integrert musikkfag ser ut. Det kan vanskeliggjøre musikk lærernes operasjonisering av reformideen om et mer integrert musikkfag. Det er en fare for at reformideene ender opp som ord og prat, og mindre som konkret handling, jf. Røviks artistiske scenario.

En annen intensjon i LK20 som ikke aktiveres i praksis, er tverrfaglighet. Denne reformideen blir ikke realisert ifølge elever og lærere. Grunnen kan være at musikkfaget opptre som et isolert fag i skolehverdagen både for elevene og lærerne. Fra elevenes perspektiv handler det da primært om at faget ikke inngår i samarbeid eller tema sammen med andre fag. For lærerne kan det på den ene siden handle om at de ikke blir inkludert i tverrfaglig samarbeid på skolen, mens det på den andre siden kan handle om et ønske (fra musikk læreren) om å verne om faget og den korte tiden de har til rådighet for å realisere læreplanen i faget. Slik sett kan punktet om manglende tverrfaglighet reflektere spenningen mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon som en finner i læreplanen (Karseth et al., 2020).

En tredje intensjon i LK20 som ikke blir realisert i særlig grad i vårt datamateriale, er refleksjon og kritisk tenkning. Læreplanen kan leses som at den i større grad enn tidligere ønsker at det «kroppslige og utøvende» (praktiske) skal knyttes tett sammen med elevenes refleksjon og kritiske tenkning. Blant annet legger tekstene i kjerneelementet kulturforståelse (MUS01-02) til rette for dette ved at elevene skal ta utgangspunkt i «egne og andres musikalske uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) når de arbeider med kjerneelementet. Arbeid med kjerneelementet kulturforståelse kan

samtidig være med på å opprettholde et skille mellom «det praktiske» og «det teoretiske» i faget, siden refleksjon og kritisk tenkning kan forstås og operasjonaliseres som en ren teoretisk øvelse.

Fagtradisjonene og arrangementene (Kemmis et al., 2014) faget inngår i, preger de observerte praksisene. Reformideer i musikkfaget implementeres derfor tregt, og ifølge Røvik (2009) trenger nye ideer modningstid (s. 140). Musikk lærerne beskriver utfordringer med å ikke inngå i et profesjonsfelleskap. Styrkede profesjonsfelleskap kan ha et potensial til å bidra ved å hjelpe lærerne å både fortolke og i større grad realisere flere av LK20 sine intensjoner i faget. Observasjonene våre og samtaler med elevene viser at opplevelsesdimensjonen i musikkfaget er sentral, men at både lærere og elever ofte behandler den som noe implisitt i musikkfaget. Her ser vi et potensial i å aktualisere musikk som praktisk-estetisk fag i skolen ytterligere ved å artikulere «musikk og opplevelse» som en viktig verdi i faget og overfor elevene.

8 Konklusjoner og anbefalinger

I dette kapitlet diskuterer vi resultatene fra evalueringen og hvilke endringer og stabile trekk som karakteriserer praksisene i de praktiske og estetiske fagene innenfor LK20 når det gjelder fagenes innhold, undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, og elevroller og elevenes læringspraksiser. Slutt-rapporten bygger på de tre delrapportene i evalueringen (Borgen et al., 2023a; 2023b; 2025) og vi skal på denne bakgrunn her peke på hvor fagene er på vei innenfor rammene av LK20. For å sammenstille og diskutere hvordan fagfornyelsen LK20 forstås og arbeides med i skoler og på lokalt styringsnivå benytter vi perspektiver fra teori om reformer i skolesektoren (Røvik, 2009). Reformideer får som nevnt ikke sin utforming en gang for alle, men er noe som bearbeides over relativt lang tid og tilpasses bestemte kontekster. Ulike scenarier for reformimplementering peker mot forskjellige forestillinger om hvordan reformer kan realiseres effektivt med rask tilkobling, hvordan de kan frastøtes helt eller delvis, eller omformes på ulike måter og over tid (Røvik, 2009, s. 135-140). I fagkapitlene (kapitlene 4, 5, 6, 7) blir hovedfunnene for hvert av fagene sammenstilt og diskutert. Fagkapitlene retter søkelyset spesielt mot L97 og LK06, og endringer og stabile trekk i fagene i LK20, ut fra hvert av fagene sin læreplanhistorie, egenart og praksistradisjoner, og sammenhengene til dagens praksiser slik vi har rapportert om i evalueringen. Når vi videre i dette kapitlet diskuterer endringer og stabile trekk som karakteriserer praksisene, ser vi fagene og fagområdet samlet, og redegjør for overordnede konklusjoner. Til slutt i kapitlet gjør vi en oppsummering og kommer med noen anbefalinger.

8.1 Fagenes egenart og fagintegrasjon

Blant reformideene i LK20 inngår det å styrke de praktiske og estetiske fagene, og det er forventninger om at fagene skal bidra med praktiske arbeidsformer i opplæringen (jf. Meld. St. 28 (2015-2016)). I denne evalueringen har vi vist til hvordan diskusjoner om fagenes egenart og begrunnelser er et karakteristisk trekk og en vedvarende diskusjon i de praktiske og estetiske fagene (jf. Borgen et al., 2023a). Sentrale trekk i LK20 med betydning for de praktiske og estetiske fagene er at fokuset på disse fagenes rolle i opplæringen synes å komme mer i forgrunnen sammenlignet med tidligere læreplaner. I LK20 er det en spenning mellom faglig konsentrasjon og fagenes egenart, og fagintegrasjon i en mer fleksibel og tverrfaglig skole (Karseth et al., 2022). Dette gjelder alle skolefagene, men får – som vi skal komme nærmere inn på – noen særlige konsekvenser for de praktiske og estetiske fagene.

I politikktutforming i evalueringsperioden ser vi at det er forventninger til de praktiske og estetiske fagene som annerledes fag i forhold til andre skolefag. Det annerledes ved fagene viser til flere ulike egenskaper som assosieres til fagene. I evalueringen har vi vist til hvordan dette uttrykkes i politikk og samfunn, i fagfeltet fagene inngår i og blant lærere og elever, så vel som blant skoleledere i skoler og ledere i kommuner. Når fagene skal inngå i integrering med andre fag er det mer uklart hva det vil si for de praktiske og estetiske fagene når fagene assosieres så markant til egenskaper som annerledes enn andre skolefag. I evalueringsperioden har reformideen om fagenes praktiske bidrag i opplæringen også blitt forsterket gjennom Meld st. nr. 34 (2023-2024) om hvordan en «mer praktisk» skole skal bidra til bedre læring, motivasjon og mer trivsel blant elevene. Hva det innebærer å styrke de praktiske og estetiske fagene og hvordan de skal bidra til en mer praktisk skole er imidlertid uklart,

utover generelle formuleringer og henvisninger til fagenes egenart og praktiske karakter. «Mer praktisk læring» som reformide (Røvik, 2009) er ikke avklart og vi etterspør hvem som skal være oversettere av denne ideen i skolen. I møte med forventninger om å både ivareta og å fornye de praktiske og estetiske fagene ser vi i evalueringen at egenarten ved fagene er det som prioriteres, mens integrering med andre fag fremstår som mer uavklart for lærere i fagene. Slik sett omformes fagene over relativt lang tid innenfor LK20. Her kan bekymringene for fagenes egenart innenfor en kompetansebasert læreplan (se kapittel 2), også ha betydning for hvordan reformideer tilpasses i fagene i møte med elevene i en travel skolehverdag.

8.2 Innhold i de praktiske og estetiske fagene

I alle de fire fagene finner vi gjenkjennelige strukturer i fagenes oppbygging. I kroppsøving er den grunnleggende strukturen knyttet til garderobe, oppvarming, hoveddel og avslutning og tilbake til garderobe, i kunst og håndverk er det at elevene over tid arbeider for å komme frem til fine, velgjorte ting og uttrykk, i mat og helse er det gjennomgang av oppskrift, teori etterfulgt av praktisk matlaging, felles måltid og opprydding, og i musikk er strukturen knyttet til rollene som utøver, komponist og publikumer. I evalueringen finner vi at lærernes forståelser av fagenes egenart og valg av innhold og fagdidaktiske praksiser henger sammen med disse strukturene på ulike måter. Strukturene blir slik å betrakte som måter å holde elevenes læringspraksiser fast i fagene. På denne måten viser vårt datamateriale at fagtradisjoner fagene inngår i, legger føringer for de gjennomførte praksisene i møte med reformideer i LK20 (Røvik, 2009). Dette har vi i delrapport 2 omtalt som bidrag til konservering av fagenes praksiser (se Borgen et al., 2023b).

8.2.1 Kompleks læreplan

Når lærere skal planlegge for undervisning støtter de seg på læreplanen for fagene i valg av innhold og arbeidsmåter. LK20 har fått en ny struktur sammenlignet med LK06, og oppfattes av lærere som en kompleks læreplan å arbeide med. Lærere i de praktiske og estetiske fagene oppgir at de gjør ulike valg når det gjelder tilkobling til læreplanen og omforming i fagene innenfor rammene de har til rådighet. Sammenhengene mellom kompetansebeskrivelsen og tekstene om faget, kjerneelementene og kompetansemålene i den nye læreplanstrukturen synes å være uklar for lærerne. Det virker også å være tematisk trengsel for flere av fagene. Verblisten på 20 verb med begrepsforklaringer kan forstås som et bidrag til et felles språk for praksisene i fagene. Hvilke verb som brukes i læreplanene og frekvensen av dem på de enkelte trinnene er imidlertid forskjellig fra fag til fag. I tillegg er verbenes funksjon og tolkningsrom vanskelig å få øye på for lærerne, uten nærmere kjennskap til hvordan læreplanen er bygget opp og rasjonalet slik veiledningen for læreplangruppene omtaler (jf. Udir, 2018).

I kompetansemålene inngår også nye måter å kommunisere progresjon på gjennom språket og uttrykkene for økende kompleksitet. Det har vært ulike progresjonstenkinger i de fire fagene i tidligere læreplaner. For kroppsøving som tidligere har hatt læreplaner der innhold har vært knyttet til elevenes alder og modenhet, representerer LK20 en ny måte å lese inn progresjon i læreplanen. For mat og helse var progresjon knyttet til skoletrinnene i L97, men dette ble endret i LK06. Vi har i

evalueringens tidsrom ikke hatt mulighet til å observere arbeidet med progresjon i fagene. Derimot har vi registrert at endringene i LK20 angående progresjon er lite tematisert blant lærere og skoleledere i intervjuene. Slik vi ser det i denne evalueringen er progresjon et tema som kommer i bakgrunnen for fagene.

I tolkningen av læreplanen har vi i evalueringen inntrykk av at praksisene i fagene tar opp i seg deler av læreplanen, men utelater andre, og vi kan snakke om en modifierende fortolkning (Røvik, 2009). For eksempel at ett kjerneelement foreløpig er mest synlig i de observerte praksisene i fagene. Der hvor språket i læreplanen er endret eller oppfattes som utydelig, åpnes et større handlingsrom for lærerens tolkning av innholdet. Dette skaper på den ene side stort handlingsrom, men bidrar som nevnt også til usikkerhet blant lærerne i fagene.

8.2.2 Styrking av samfunnsrelevans

Innholdet i fagene i LK20 er i sterkere grad enn i tidligere læreplaner knyttet opp mot samfunnsrelevans. Alle fagene beveger seg språklig sett fra det nære til det fjerne i innholdsbeskrivelsene. Denne bevegelsen fra elev til samfunnsborger handler ikke bare om at elevene får ansvar for seg selv og egen læring, men også om at opplæringen er tydeligere rettet mot eksterne mål innenfor store samfunnsmessige tema som blant annet (folke)helse, kultur, demokrati, bærekraft og innovasjon. I kunst og håndverk betones eksempelvis innovasjon og kulturutvikling, i kroppsøving at elevene skal bidra til at andre blir gode, i musikk styrkes kulturforståelse og refleksjon og i mat og helse at elevene skal ta bærekraftige valg som ansvarlige samfunnsborgere. LK20 representerer dermed en dreining av tyngdepunkt i de praktiske og estetiske fagene fra tidligere læreplaner, fra at målene var rettet mot elevenes aktivitet og fagenes konkrete relevans for elevene, til eksterne mål utenfor elevene, og i en mulig fremtid. I de observerte praksisene ser vi at lærerne er underveis med å knytte faget til eksterne mål utenfor elevene. Det vil si at de omformer og tilpasser innholdet og undervisningspraksisen i en modifisert operasjonalisert læreplan (Røvik, 2009). Ut fra resultatene ser vi at fagene har ulike modifieringsutfordringer. For eksempel har mat og helse en tydelig samfunnsrettet læreplan som lærere arbeider med å realisere innenfor få tildelte timer i faget. Vi ser også at kroppsøving har en vei å gå når det gjelder slike perspektiver i og med at aktiviteter og elevenes innsats her og nå har så stort fokus i faget.

8.2.3 Tverrfaglige tema – doble forventninger til fagene

Med innføringen av de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, skal større samfunnsmessige tema inngå i fagene og bidra til tverrfaglig tenkning. Dette kan også ses i sammenheng med en reformide (Røvik, 2009) om at tverrfaglig samarbeid skal bidra til mer helhet og sammenheng i opplæringen. Tverrfaglighet omtales gjerne i ulike former og grader, som fagkobling, flerfaglighet, tverrfaglighet eller fagintegrasjon (Bolstad, 2020; Drake & Reid, 2020; Furberg et al., 2025). De fire fagene har fått tildelt ulike tverrfaglige tema. De tverrfaglige temaene knyttes både til egenarten i hvert fag, og til ideer om fagintegrering. Funnene i delrapport 2 og 3 i evalueringen viser at fagintegrasjon er lite tematisert i de praktiske og estetiske fagene. Elevene forteller at de jobber tverrfaglig i andre fag, men ikke i disse fagene. Lærere forteller at de

gjærne vil jobbe mer med tverrfaglighet sammen med andre fag, men har ikke kommet riktig i gang. Manglende tverrfaglig samarbeid med andre fag kan reflektere spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon som en finner i læreplanen (jf. Karseth et al. 2022). På den ene siden kan mangelen på tverrfaglig samarbeid med andre fag handle om at de praktiske og estetiske fagene ikke blir inkludert i slikt samarbeid på skolen. På den andre siden kan det også handle om et ønske fra lærere om å verne om de praktiske og estetiske fagenes egenart og den tiden de har til rådighet for å realisere læreplanen. Hvordan lærere oppfatter relevansen av innholdet i de tverrfaglige temaene kan også ha betydning for hvordan de praktiske og estetiske fagene foreløpig prioriterer fagkonsentrasjon foran fagintegrasjon.

8.3 Elevrollen og elevenes læring

Resultatene i denne evalueringen viser at elevene trives i de praktiske og estetiske fagene. Elevene forstår at i disse fagene er læringspraksisene tett forbundet med praktiske aktiviteter i et sosialt rom, og at dette er en forskjell fra andre fag. I våre intervjuer har elevene forklart hva fagene handler om, og om fagenes innhold og arbeidsmåter. Vi finner at elevene gjenkjenner de praktiske og estetiske fagene som del av kjente skolepraksiser, men samtidig gjør de sammenligninger og kontrasterer disse fagene med andre fag. I delrapport 3 og i fagkapitlene i denne sluttrapporten har vi skrevet frem elevenes beskrivelser av hva de oppfatter inngår i fagene, og som gjør at fagene blir forskjellige fra andre fag. Det er også ulike aspekter av annerledeshet elevene forteller om og som de kontrasterer til de andre fagene de kjenner i skolen. To aspekter de i større grad forbinder med teorifagene er bruk av digitale verktøy og å sitte stille. Elevene trekker frem som positivt at de i liten grad sitter stille eller bruker digitale verktøy i de praktiske og estetiske fagene.

8.3.1 Medvirkning og samspill

For elevene er det viktig at de har mulighet til å påvirke fagenes innhold gjennom sosialt samspill og at de kan forhandle om hva som skal inngå i undervisningen. Ved å undersøke praksisene i klasserommene finner vi at elever samarbeider og forhandler med lærere i undervisningen for at de skal ha det bra og at det skal bli et vellykket resultat, og i intervjuene forteller elevene at de er interessert i at fagene skal være noe egenartet. Når de formidler at de ser på disse fagene som forskjellige fra andre fag kan det også knyttes an til at tradisjonelle strukturer og organiseringsformer i disse fire fagene er velkjente for elevene. Selv om elevene opplever at de medvirker og at de har ulike former for frihet i læringspraksisene, er strukturer og organiseringsformer i fagene i mindre grad enn innholdet, til forhandling. Slik kan tradisjonelle strukturer og organiseringsformer virke konserverende, men også bidra til å bekrefte forståelser av egenarten i fagene.

Vi ser at elevene deltar som selvstendige aktører, men er også tydelig avhengige av lærer. Ifølge opplæringsloven skal elevene ha medansvar og rett til medvirkning i skolen og bli møtt med tillit, respekt og krav og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Lovdata, 2023). Begrepet elevmedvirkning er sentralt i LK20 uten at det kommer frem hva elevene kan medvirke i eller for eksempel hvordan elevene kan medvirke. I evalueringen ser vi at elevmedvirkning står i et spenningsforhold mellom frihet og styring i fagene. Dette er spenninger som oppstår i sammenheng med for eksempel

garderobesituasjonen i kroppsøving, produkter i kunst og håndverk, matlaging i mat og helse, og elevrolle i musikk (se fagkapitlene 4, 5, 6, og 7, og delrapport 3, Borgen et al., 2025, for utdyping). I intervjuer har elevene knyttet medvirkning og samspill i fagene til at de oppfatter fagene som annerledes fag med stort rom for medvirkning og forhandling på noen områder av fagene. Dette er noe fagene kan bygge videre på i fagutvikling innenfor LK20.

8.4 Undervisnings- og vurderingspraksisene

Undervisnings- og vurderingspraksiser henger sammen med lærernes forståelse av fagenes egenart, læreplanens omtale av fagene og muligheten for å velge innhold og metode, slik at elevene har utbytterike læringspraksiser frem mot målene for kompetanse i fagene. En reformide (Røvik, 2009) i fagfornyelsen er at lærere skal kunne gjenkjenne faget og dets egenart. Som det kommer frem i fagkapitlene i denne sluttrapporten, oppfatter lærerne at de gjenkjenner fagene i LK20 fra tidligere læreplaner. I den forbindelse uttrykker mange lærere at læreplanen gir stor frihet og at de føler seg på trygg grunn i sine praksiser. Samtidig er et gjennomgående tema blant lærerne vi har intervjuet at de kunne ønske mer tid og informasjon for å bli kjent med den nye læreplanens kompliserte struktur, språk og nye elementer. Vi har i evalueringen pekt på at det er forholdsvis lite empirisk forskning om vurderingspraksiser i fagene, og at varierende praksiser og usikkerhet om vurdering ikke er noe nytt, men er et kjent trekk ved fagene. I evalueringen er det et funn at lærerne er sikre i sin forståelse av fagene, men underveis i hvordan de skal forstå og arbeide med den nye læreplanen og med vurdering.

8.4.1 Kompetanse og vurdering

Når lærere snakker om vurdering i fagene er det i liten grad knyttet til kompetansebegrepet i LK20. Skoleledere trekker frem at de diskuterer kompetansebegrepet i sammenheng med arbeid med klager på karakterer i fagene. Vi har ikke datamateriale om hvordan kompetansebeskrivelsene i LK20 anvendes eller ikke i fagene. Hvordan fagene struktureres får betydning for hva i kompetansebeskrivelsen elevene kan få muligheter til å vise i fagene. Strukturerende elementer i fagene er for eksempel bruk av tid til ulikt innhold. Det kan gjelde tid til garderoben i kroppsøving, at oppgaver går over lengre perioder i kunst og håndverk, styring av tiden frem mot måltid, rydding og oppvask i mat og helse, og inndelingen i teoretisk og praktisk innhold i musikk. Samtidig er fagene her og nå-orienterte. Musikken klinger, ballen suser, gjærbaksten hever, og penselen treffer papiret her og nå, i prosessene. Å rette opp eller gjøre om krever tid, og da må man finne ny tid, noe som ikke alltid lar seg gjøre i disse fagene. I evalueringen finner vi med andre ord en spenning mellom tradisjonelle strukturer og øyeblikksorienteringen i fagene, som får konsekvenser for hvilke kompetanser elevene kan få vist.

Det er stor variasjon mellom de fire fagene i hvordan lærere og elever kommuniserer underveis i undervisning (for mer fagspesifikke diskusjoner, se fagkapitlene 4, 5, 6, 7 i denne rapporten). Det som er felles for fagene er at lærerne balanserer mellom å la handlinger forløpe og å kommentere, veilede og gi mer vurderende, korte verbale utsagn i situasjonen, og å gi heiarop og oppmuntring i forhold til å fullføre noe. Dette kan også se ut til å få konsekvenser for hvilke kompetanser elevene kan

få muligheter til å vise. Elevene er enige om at de vurderes på innsats, holdning og deltagelse i de praktiske og estetiske fagene. Det er imidlertid kun i kroppsøving at innsats inngår som en del av vurderingsgrunnlaget. Synspunktene til elevene gjenspeiler også en oppfatning om at prosessene her og nå, til bestemte tidspunkt på bestemte steder, har stor betydning i sammenheng med vurdering. Ifølge elevene er det vanskeligere å forstå de mer faglige begrunnelsene for vurdering og karakteren i fagene. Vi skal videre gå inn på noen forhold som kan bidra til å belyse dette paradokset.

8.4.2 Underveisvurdering

Lærerne sier i intervjuer at de gir tilbakemeldinger hele tiden i fagene. Som nevnt preges praksisene i fagene av at mange tilbakemeldinger er her og nå rettet, og gjerne har en form som betinging og motivasjon for læring. Praksisene gjenspeiler en forståelse om at for at elevene skal fortsette å arbeide med en utfordring de har støtt på, og fullføre, trenger de heiarop og oppmuntring. I LK20 skal imidlertid underveisvurdering foregå i dialog mellom elever og lærere og være en støtte for kompetanseutviklingen, og skape lærelyst. Ifølge kompetansebeskrivelsen skal elevene også vise forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. I tekstene om underveisvurdering er det lagt vekt på at elevene skal vise kompetanse gjennom å reflektere, og sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. I evalueringen har vi observert at i fagene foregår mange ulike samtalesituasjoner som er knyttet til pågående handlinger elevene er engasjerte i, og som har elementer av refleksjon og kritisk tenkning i seg. Som vi har vist til i delrapport 2 og 3 er dette gjerne litt uklare og diffuse situasjoner som kan være vanskelig å få øye på uten å kjenne det enkelte faget godt. Det språklige elementet kan være vanskelig å skille ut fra handling i situasjonene på måter som gjenspeiler det som foregår i situasjonene. Vi har observert hvordan ord og begreper som kommer i sammenheng med fagspesifikke handlinger gir mening som noe som handler om kunnskap, og om skolefaglig læring (jf. Dale, 2008). Tradisjoner i fagene strukturerer som nevnt undervisnings- og læringspraksisene på bestemte måter. Egenarten i fagene er knyttet til sammenkoblinger mellom tid og sted i handlinger, der det legges stor vekt på prosesser her og nå, frem mot et produkt/resultat. Når elevene opplever at de blir vurdert på innsats, holdning og deltagelse, kan dette oppleves som inspirerende og bidra til trivsel og mestring. I en pågående prosess mot et mål kan det å fortsette og holde ut, være viktigere enn refleksjon og kritisk tenkning. En konsekvens er at det kan bli uklart hvordan forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning underveis inngår i fagene og hva som er kunnskaps- og ferdighetselementer i fagene. Underveisvurderingens funksjon i arbeidet frem mot kompetanseoppnåelse synes foreløpig å være uavklart og et element i læreplanen som lærerne fortolker modifierende i de praktiske og estetiske fagene.

8.4.3 Standpunktvurdering

I standpunktvurderingen skal lærere vurdere et bredere spekter av elevenes fremgang enn det som kan komme frem gjennom enkelte oppgaver, tester og eksamen i fag, ifølge karakterforskriften og tekstene om sluttvurdering. Som litteraturen viser vil ulike oppfatninger om funksjonen som karakteren skal ha, få betydning for karaktersetningen (jf. Prøitz & Borgen, 2010; Skar & Hopfenbeck, 2021). Lærere oppgir at de sjekker sine praksiser opp mot formuleringer i kompetansemålene, som en sjekkliste for innhold. Samtidig uttrykker lærere at de ønsker å være sikre på at de kan dokumentere

grunnlaget for sine vurderinger gjennom notater, innleveringer av oppgaver og så videre. Dette kommer tydeligst til uttrykk i musikk der praksisene viser at faget er delt i en teoretisk og en praktisk del. Notater underveis er også en praksis blant lærere i kroppsøving. Praksisene preges av at faget også i LK20 har fått beholde innsats som del av grunnlaget for vurdering, noe som er en videreføring av vurderingstenkingen i L97 som en innholdsbasert læreplan.

I denne evalueringen finner vi at lærerne ender opp med å ha flere sett av kriterier i spill i sammenheng med vurdering i fagene, og at det blir opp til elevene å tolke hvilke kriterier som gjelder, når. Elevenes forståelse av at de vurderes på innsats, holdning og deltagelse i fagene kan tyde på at de fire fagene er underveis eller enda ikke riktig har «flyttet inn» i Kunnskapsløftet som en kompetansebasert læreplan. Som vi har vist til over, fremstår kompetansebegrepet og kompetansebeskrivelsene også som noe som er svakt integrert i praksisene i fagene. I evalueringen finner vi at det er en spenning knyttet til standpunktvurdering i fagene. Lærere ønsker å ivareta et stort tolkningsrom og prosessfokus ut fra hva de oppfatter som fagenes egenart, og samtidig ivareta en forståelse av vurdering som noe som skal være rettferdig, og basert på etterprøvbare, objektive kriterier som kan dokumenteres ved behov. Imidlertid, når elevene oppfatter at de hovedsakelig vurderes på innsats, holdning og deltagelse, gjenspeiler dette at lærerne i sine vurderingspraksiser i stor grad støtter seg på en vurderingstenking som tilhører L97. Når det er stor variasjon i læreres vurderingspraksis i fagene, gjenspeiler dette også variasjonen vi har observert i fagenes innhold og arbeidsmåter og mellom skoleslag og trinn.

8.5 Profesjonsfellesskap i skolen og fagfellesskap i fagene

I overordnet del av læreplanen (Udir, 2017) som omhandler prinsipper for skolens praksis, går det frem at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (s. 19). Ansvaret er lagt på skolelederne og innebærer utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på skolene (Borgen & Prøitz, 2026). Dette er i tråd med Kunnskapsløftreformens vekt på desentralisert styring, og innebærer en rekke nye og utvidede forventninger og ansvar som er pålagt skoleeiere og skoleledere (Aasen et al., 2012). I evalueringen vil vi her peke på at skoleledere og skoleeieres perspektiver på disse fire fagene i liten grad er undersøkt i forskningslitteraturen. Dette er verd å merke seg, tatt i betraktning av at ledere i skole og kommune har stor innflytelse på tolkningsrommet og rammefaktorene for fagene i skolen.

8.5.2 Undervisningsrom og spesialrom

Det kommer frem i delrapport 2 at skoleledere og skoleeiere har engasjement for disse fagene, de ser på fagene som viktige og verdsetter at fagene styrkes i LK20. Skoleledere og skoleeiere slutter seg også til reformideen om en mer fagintegrert og fleksibel skole i fagfornyelsen. For flere skoleledere innebærer denne tilkoblingen til fagfornyelsen å endre bruken av skolens spesialrom for å få flerbruksrom, og slik kunne styrke tverrfagligheten i skolen. For mange lærere i de praktiske og estetiske fagene representerer spesialrom en sentral rammebetingelse for fagene. I delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) viser vi til hvordan lærere knytter sitt handlingsrom i fagene til å ha tilgang til spesialrom og utstyr for å kunne fremme praktiske og utforskende læringsformer. Det ser dermed ut til å være

ulike forståelser hos skoleledelse og lærere om betydningen av undervisningsrom og spesialrom i de praktiske og estetiske fagene.

8.5.3 Fagutvikling og kunnskapsutveksling

I de praktiske og estetiske fagene står lærere ofte alene med fagene på mindre skoler, eller utgjør en liten gruppe av lærere med undervisning i fagene på større skoler. Skoleledere og skoleeiere gir i intervjuer uttrykk for stor tillit til hvordan lærerne ivaretar de praktiske og estetiske fagene i skolehverdagen. Selv om lærere i disse fagene har stor tillit fra skoleledelsen, kan dette for lærere være en byrde med tanke på å ivareta egenarten i fagene i den lokale skolekonteksten. Flere av lærerne etterlyser på denne bakgrunn et tolkningsfellesskap innenfor sitt fag, på tvers av skoler, som arena for kunnskapsutveksling og fagutvikling i arbeidet med LK20. For å imøtekomme reformideen om styrking av de praktiske og estetiske fagenes plass og praktiske bidrag i opplæringen er det behov for at det stimuleres til utvikling av større fagfellesskap for lærere i enkeltfagene og i fagområdet.

Reformideene i fagfornyelsen knyttet til en mer praktisk skole synes å være utfordrende å realisere. I evalueringen ser vi at de praktiske og estetiske fagene kan bidra til en mer praktisk og variert skole og at realiseringen er knyttet til fagenes egenart med tanke på elevenes muligheter for sosialt samspill, forhandling og medvirkning, og forholdet mellom prosess og produkt. Språk, handling og relasjoner er spesifikke for disse fagene – og utgjør kvaliteter som verdsettes når de fire fagene omtales som annerledesfag. I denne sammenhengen etterspør lærere en tydeligere plass for de praktiske og estetiske fagene i profesjonsfellesskapet på skolene. Profesjonsfellesskapet er et verktøy for skoleutvikling. Samarbeid og kunnskapsutveksling mellom alle fagene på skolen krever mer enn gode intensjoner for å realisere reformideer om en mer praktisk skole, tverrfaglighet og fagintegrering. Ifølge lærere kan de praktiske og estetiske fagene bidra til at slike reformideer i LK20 kan realiseres.

8.6 Oppsummering og anbefalinger

Evalueringens oppdrag har gått ut på å se etter endringer i de praktiske og estetiske fagene som følge av fagfornyelsen. I denne sluttrapporten har vi belyst sentrale trekk som karakteriserer endringer, men også stabile trekk i praksisene, når det gjelder fagenes innhold, elevenes roller og læringspraksiser, og undervisning og vurdering i fagene. Resultatene i evalueringen viser at praksisene i kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk henger sammen på karakteristiske måter som uttrykker stabile trekk basert på tradisjoner og egenart. Når fagene møter LK20 er det samtidig med forskjellige nyere faghistorier preget av flere endringer. Vi har i evalueringen vist til at det i LK20 er en spenning mellom en vektlegging på faglig konsentrasjon og fagenes egenart, og fagintegrasjon i en mer fleksibel og tverrfaglig skole. Resultatene gjenspeiler at lærerne gjenkjenner fagene fra tidligere læreplaner, noe som også var en intensjon med fagfornyelsen. Læreplanene for fagene oppfattes som svært åpne, samtidig som LK20 oppfattes som kompleks og at det tar tid å «komme inn» i planverket. Lærere, skoleledere og skoleeiere oppgir at de er på vei i å tolke og iverksette LK20. Dette gjøres gjennom oversettelse og omforming av reformideene i fagfornyelsen til praksiser i fagene der fagenes egenart vektlegges. I evalueringen finner vi få praksiser der fagene inngår i tverrfaglighet og integrasjon med andre fag. «Mer praktisk læring» som reformide i fagfornyelsen er ikke avklart i

forhold til de praktiske og estetiske fagene. Fordi det er uklarerhet rundt det «mer praktiske» er det også vanskelig å vite når dette er oversatt i praksiser i skolen. Kunnskapen som er fremskaffet i denne evalueringen bygger på empirisk forskning om det som foregår i de praktiske og estetiske fagene i klasserom/spesialrom i fagene i 1.- 10. trinn. Videre trekker vi med oss sentrale funn fra evalueringen og kommer med noen anbefalinger. For nærmere utdypning viser vi også til fagkapitlene 4, 5, 6, og 7 i denne sluttrapporten.

Noen generelle anbefalinger er for det første at kompetansebeskrivelsene i LK20 innlemmes tydeligere i fagenes praksiser. Evalueringen finner at fagene ikke synes å ha «flyttet inn» i en kompetansebasert læreplan. Tyngdepunktet i praksisene i fagene i LK20 synes å være vektlegging av fagenes egenart og med referanser til en innholdsbasert læreplan, slik vi kjenner den fra L97. Fagenes praksiser tyder på at det er treghet i arbeidet med LK20 når det gjelder å konkretisere hva kompetansebeskrivelsene kan innebære, ut fra at læreplanen beskriver innhold og kompetanse elevene skal tilegne seg i fagene, som resultatet av opplæringen.

Når det gjelder fagenes innhold, er det stor variasjon i tolkning og iverksetting av læreplanen i fagene. Lærerne har på den ene siden fått stort handlingsrom, men på den andre siden også mer ansvar for å omforme fagene i tråd med reformideer i fagfornyelsen. Lærerne uttrykker usikkerhet og etterlyser støtte for å ivareta fagenes egenart og samtidig fornye sine praksiser. For å imøtekomme dette anbefales at lærerne får støtte ut over veilederen og andre digitale ressurser som viser seg å være lite i bruk, og at dette ses i sammenheng med at fagene får støtte i å omforme fagene i møte med en kompetansebasert læreplan, slik som beskrevet over.

Når det gjelder elevenes roller og læringspraksiser er det en ressurs at elevene oppfatter disse fagene som å ha verdi som annerledes fag enn «teorifag» i skolen. Elevene verdsetter det sosiale rommet i fagene og mulighetene for forhandlinger og medvirkning. Dette gir fleksibilitet for elevene, riktignok innenfor tradisjonelle strukturer som lærerne fastsetter i fagene. Dette er en ressurs fagene kan bygge på i videre fagutvikling.

Når det gjelder undervisning og vurdering i fagene ser vi at det er store forskjeller i hvordan fagene fremtrer på barnetrinn og ungdomstrinn. En konsekvens er at elevene kan oppfatte fagene som svært forskjellig på ulike trinn, og det blir uklart hva som er progresjon i fagene. Underveisvurdering og sluttvurdering i fagene virker uavklart ettersom elevene vurderes på innsats, holdning og deltaelse, mens faglige begrunnelser for vurdering er lite synlig for elevene. I evalueringen viser vi hvordan usikkerhet om vurdering har fulgt fagene over lang tid, men synes å være særlig knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet som kompetansebasert læreplan. I sammenheng med undervisning og vurdering er det en anbefaling at fagene ut fra egenart får støtte i arbeidet med å omforme praksisene inn i en kompetansebasert læreplan, og der arbeidet med progresjon i fagene videreutvikles.

De praktiske og estetiske fagene utgjør en fjerdedel av timetallet i skolefagene i grunnskolen 1.-10. trinn. Et sentralt funn i evalueringen er som nevnt at elevene liker de praktiske og estetiske fagene slik de 'er' – de trives i slike læringspraksiser som de erfarer som egenarten med disse fagene. Elevene trekker frem som positivt at de i liten grad sitter stille eller bruker digitale verktøy i de praktiske og estetiske fagene. Fagene fungerer godt for elevene når lærere legger tyngdepunktet i

undervisningspraksisene på egenart og tradisjoner i fagene, innenfor kjente strukturer. Når lærere også retter oppmerksomheten mot å ivareta fagenes egenart i møte med det de oppfatter som en omfattende og kompleks læreplan, styrkes de stabile og konserverende trekkene ved praksisene i fagene. Det kan være mindre rom for fornyelse, og fagintegrasjon med andre fag kommer gjerne i bakgrunnen. Fagene og fagområdet har derfor behov for å utforske *hvordan* balansere mellom forventninger om å både ivareta og å fornye de praktiske og estetiske fagene innenfor LK20, og hvordan fagene kan inngå i integrasjon med andre fag.

Fagfellesskap i hvert av fagene og i fagområdet, og profesjonsfellesskap på skolene anbefales som sentrale virkemidler i videre fagutvikling og kunnskapsutveksling i de praktiske og estetiske fagene. Det anbefales en utvikling av fagfellesskap for lærere i fagene på tvers av skoler og trinn for å utvikle et tolkningsfellesskap om hvordan iverksette læreplanen med tanke på å ivareta egenarten i fagene, fornye praksisene og arbeide med fagintegrasjon, tverrfaglige tema og tverrfaglighet. Det bør etableres sterkere fagfellesskap og samarbeidsmodeller både lokalt på skoler, og mellom skoler. Dette kan fremme erfaringsdeling, vurderingskompetanse og arbeid med helhetlig integrering av LK20s intensjoner i skolens praksis. I tillegg er det behov for tiltak i politikk og forvaltning for å styrke fagene og bidra til praksisutvikling i de oppgavene som fagene er gitt som følge av fagfornyelsen. Samtidig med at fagene har fått en tydeligere posisjon i opplæringen innenfor LK20, har de også fått flere oppgaver og roller. Fagene virker fullastet, og det er grunn til å stille spørsmål ved fagenes lasteevne.

Referanser

- Aadland, H., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A. R. & Sømoe, K. (2014). «Kjekt å ha!» Læraroppfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 3(1), 36–51. <https://doi.org/10.7577/if.v3i1.937>
- Aadland, E. K., Helland, M. H., Ask, A. S., & Sandvik, C. (2023). Tilfeldigheter styrer undervisningspraksis i mat og helse på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.9720>
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education: A literature review. *Sport, education and society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aartun, I., Lambert, K., & Walseth, K. (2025). How pupils' playfulness creates possibilities for pleasure and learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(4), 462-479.
- Aarskog, E., Barker, D. & Borgen, J. S. (2018). What were you thinking? A methodological approach for exploring decision-making and learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(8), 828–840. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1491836>
- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning' exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aarskog, E., Barker, D. & Borgen, J. S. (2021). 'When it's something that you want to do.' Exploring curriculum negotiation in Norwegian PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 640–653. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934660>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E. Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 20). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFURapport2012-20.pdf?sequence=1>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–12. <http://hdl.handle.net/11250/2560893>
- 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). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»*. En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Ask, A. M. S., Aarek, I., Helland, M. H., Sandvik, C. & Aadland, E. K. (2020). The Challenge of Teaching Food and Health in the First Four Years of Primary School in Norway. *JISTE*, 24(1), 60–70. <https://hdl.handle.net/11250/2732654>
- Barker, D., Bergentoft, H. & Nyberg, G. (2017). What would physical educators know about movement education? A review of literature, 2006–2016. *Quest*, 69(4), 419-435.
- Berg-Olsen, E. (2015). Marginale røster i musikkrommet: Mulighetenes musikk. *InFormation*, 4(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1543>
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2688751>

- Blikstad-Balas, M. (2013). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic journal of studies in educational policy research*, 3(3), 218-229. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 22. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K., & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, M. S., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen Weum, K. & Ørbæk, T. (2023a). *De praktiske og estetiske fagene i læreplaner for fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endring frem mot LK20* (Delrapport 1. Evaluering av de praktiske og estetiske fagene). Skriftserien, Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097401>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, M. S., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., & Bråthen Weum, K. (2023b). *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20* (Delrapport 2. Evaluering av de praktiske og estetiske fagene). Skriftserien, Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097404>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2024). Tenke-se som metode i observasjon: med den blinde flekk som refleksjonspartner. L.T. Grindheim, J.S. Borgen, Å. Birkeland (Red.) (2024). *Metodetilnærminger og prosessuelle design i barnehageforskning*, (s. 170-185). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215064697-24-10>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Møller-Skau, M., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å., Thorrud, S., Strøm, I. S., Weum, K. B. (2025). *Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Evaluering av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen* (Delrapport 3), Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 193. <https://hdl.handle.net/11250/3182934>
- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A. & Rimstad, Å. (2025). A more practical school – for better learning? *Paper at the ECER2025 conference* in Beograd 9.-12. September, 2025.
- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A. & Rimstad, Å. (Red.) (2026). *De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole: Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), 181-193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-08>
- Brønne, K. (2006). Moderne opphav og konsekvensar. Nielsen, L.M. & Digranes, I. (Red.), *DesignDialog: design og fagdidaktiske utfordringer*, (s. 17-25). Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

- Bøe, O. M. (2010). "Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!" Elevens egen stemme om sangaktiviteten i skolens musikkopplæring. *Acta didactica Norge*, 4(1), 1-20.
<https://doi.org/10.5617/adno.1054>
- Carlsen, K., & Streitlien, Å. (1995). *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen. Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse*. Telemarksforskning.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record* 99(3), s. 453–477.
- Dahler-Larsen, P. (2003). Det politiske i evaluering. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2003(1). <https://doi.org/10.1080/16522729.2003.11803859>
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. Åbo Akademi University Press.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*, (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of educational Change*, 3, s. 215 - 239. <https://doi.org/10.1023/A:1021221627854>
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (14 July 2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, 5, 122. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00122>
- DYNAMUS. (2023). *En studie av musikalsk utdanning og oppdragelse i den norske velferdsstaten, med vekt på sosial struktur og dynamikk*. Norges musikkhøgskole. [NMH | DYNAMUS](https://www.nmh.no/dynamus)
- Ellefsen, L. W., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2023). What happens in school music in Norway? Findings from a national survey of music teachers. *Music Education Research*, 25(2), 160-175.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183494>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (HSH rapport 2013/7). Høgskolen Stord/Haugesund.
<http://hdl.handle.net/11250/152148>
- Furberg, A. Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B. og Lund, A. (2025). *Undervisning og læring om tverrfaglige temaer: Skolen som fellesskapsarena for elevers møte med samtidens store utfordringer. Sluttrapport fra delprosjektet EVA2020: Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser*. Rapport nr. 11 EVA2020. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020_rapport11_furberg_mfl_2025.pdf
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gjølme, E. G. (Red.). (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

- Hallås, B. O., Holthe, A., Vindenes, N. & Styve, E. T. (2012). De grunnleggende ferdighetene i de praktisk-estetiske fagene. I. Pareliussen (Red.). *Proceedings of FoU i praksis 2012: conference proceedings. Trondheim, 23. og 24. april 2012*, (s. 111-119). Akademika.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Helland, M. H., Aadland, E. K., Ask, A. M. S. & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-22.
<https://doi.org/10.5617/adno.7994>
- Helland, M. H., Sandvik, C., Ask, A. S. & Aadland, E. K. (2023). Young students' perception of the health perspective in the Norwegian school subject Food and Health. *JISTE*, 27(2) 41-57.
<https://doi.org/10.26522/jiste.v27i2.4422>
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet - praktisk, men ennå ikke kreativt. M. Espeland, T. E. Arnesen, I. A. Grønsdal, A. Holthe, K. Sømoe, H. Wergedahl, & H. Aadland (Red.), *Skolefagsundersøkelsen 2011 Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*, (s. 104-126). HSH-rapport 2013/7. <http://hdl.handle.net/11250/152148>
- Holthe, A., Hallås, B. O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.1118>
- Holthe, A., Hallås, B. O., & Styve, E. T. (2015). Bruk av uteskole i de praktisk-estetiske fagene på barnetrinnet - en casestudie. B. O. Hallås & G. Karlsen (2015). *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 175-193). Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2024). Bridging the gap: from assessment theory to classroom reality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(3-4), 185-188.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2405227>
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.
<https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hsieh H.-F. & Shannon S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Ingulfsvann L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children's experiences from a school-based physical activity intervention*. [Doctoral dissertation]. The Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Ingulfsvann, L. E. S.; Moe, V. F.; Engelsrud, G. H. (2020). The Messiness of Children's Voices: An Affect Theory Perspective, *International Journal of Qualitative Methods (IJQM)*, 19, 1-10.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261>
- Johansson, M. (2018). Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(3), 109-123.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3031>
- Johansson, M., & Porko-Hudd, M. (2007). Introduction – Knowledge qualities within the field of sloyd. In M. Johansson & M. Porko-Hudd (Eds.), *Knowledge, qualities and sloyd. Techne series:*

- Research in Sloyd Education and Crafts Science* (s. 5–8). Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design.
- Karlsson, L. (2021). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with 'Osallisuus' as a Finnish Approach to Children's Reciprocal Cultural Participation. E. E. Ødegaard & J. S. Borgen (Eds). *Childhood Cultures in Transformation. 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*, (s. 246-273). Brill-Sense Open Access, [Childhood Cultures in Transformation – 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability | Brill](#)
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Delrapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. (Sluttrapport fra arbeidspakke 1 EVA2020). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Peer-group mentoring for teacher development*, (s. 160-186). Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-4560-47-4_2
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices. Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer. <https://doi.org/doi.org/10.1007/978-16-8973-4>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=0&search-Text=M%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5>
- Klungland, M. (2022). *Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4>
- Korshavn, R. N., Svendsen, S. H. B., Ingebrigtsen, J. E., & Holten, E. S. (2023). «Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(4), 161-180. <https://doi.org/10.18261/tfk.47.4.2>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. SagePublications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9ea-deb389172d939275c038bb>

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?flttypefiltermulti=Kunnskaps%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplan i musikk (MUS01-01). Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/kl06/mus1-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. [Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S \(udir.no\)](https://www.udir.no/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s)
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvamme, O. A., Karseth, Berit, & Ottesen, Eli. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Vol. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv: et hovedområde i kroppsøvingfaget. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 1(1), 7-40.
- Opplæringslova. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova. Lovdata.
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Opplæringslova. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Louw, S., Todd, R. W., & Jimarkon, P. (2011). Active Listening in Qualitative Research Interviews. In *Proceedings of the International Conference: Research in Applied Linguistics*, 71–82.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. (1960). f. s. Forsøksrådet. <https://www.nb.no/items/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?page=3>

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). u.-o. f. Det kongelige kirke-
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=19>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Maus, I. (2019). *Enhancing design literacy for sustainability* Craft-based design for sustainability in lower secondary education in Norway. StudiesOsloMet – Oslo Metropolitan University.
- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/content-tassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K., & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: en kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport, Vol. nr 2- 2015). Høgskolen i Hedmark.
<http://hdl.handle.net/11250/300725>
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å., (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 101(1), 5-18.
- 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). *Oppdragsrapport nr. 1 – 2018*. Høgskolen Innlandet.
- Moen, K. M. og Rugset, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168.
[10.23865/jased.v2.1052](https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052)
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske». En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education: A review of literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(5), 506-518.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen* (2. utgave. red.). Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyrnes, A., & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649–662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving: Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Onsrud, S. V. (2013). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsperformans gjennom musikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 465-475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo, U. i. (2009). *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet: veileder*. Oslo Kommune.
- Ouff, S. M., Thorsnes, T., & Kruse, K. L. (2004). Elevers møte med mat, kunst og poesi gjennom estetiske sanseopplevelser i naturen på 6. Trinn i grunnskolen. *Mat og helse i skolen*, 2, 33–43.
- Oxford Research (2022). *Elevmedvirkning. FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk*. Oxford Research. [KS Konsulent](https://www.kskonsulent.no)
- Prop. 57 L. (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
- Rahbek Schou, L. (2005). Undervisningens æstetiske dimensjon. *Nordic Studies in Education*, 1(25), 44-53. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-05>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst og håndverksdidaktisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/>
- Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å. & Carlsen, K. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 17(3), 1-25. [Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen | Acta Didactica Norden \(uio.no\)](https://www.uio.no/acta-didactica-norden)
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvingfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- Røvik, K. A. (2009). Skoleeier som iverksetter. I D. Langfjæran, J. S. Jøsendal & Ø. Gjølberg Karlsen (Red.), *Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"* (s. 135-146). Pricewater House Coopers/Kommunenenes Sentralforbund. <https://www.ks.no/fou-sok/2010/084013>
- Skar, G. B. U. & Hopfenbeck, T. (2021). *Kunnskapsgrunnlag om standpunktutredning*. NTNU/ University of Oxford. <https://hdl.handle.net/11250/2831020>
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*, 12, 135-137. [sssf-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf \(sportstudies.org\)](https://www.sssf.no/2021/12/135-137-skille-moen.pdf)
- Skjelbred, B. H., S., & Borgen, J. S. (2023). Formingsforskning i en ny tid? *FORMakademisk*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4813>
- Skjelbred, B. H., Borgen, J. S., Onsrud, S. V., & Aadland, E. K. (2024). De praktiske og estetiske fagene i grunnskolelærerutdanningen: overbyggende tematikker, metoder og teoretiske perspektiver i første kull med masteroppgaver. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.5617/adno.10686>
- Skregelig, L. (2019). *Tribuner for dissens: ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm akademisk.

- Slyngenberg Jensen, M., Selvik Ask, A., Hagen Helland, M., Palojoki, P., Sandvik, C., Aadland, E. K., & Røed, M. (2024). Mat- og helse på 1- 4. trinn, sett fra elever og skolelederes ståsted: En kvalitativ undersøkelse av prioritering og praksis på fire ulike skoler. *Mat og helse i skolen*, (1), 40-47.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup? Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for research in arts and sports education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæther, S.; Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2023). Structuring play in physical education. *Sport, Education and Society*, 30(1), 88–100. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2283782>.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Fagbokforlaget.
- Sætre, J. H. (2010). Vurdering. I G. Salvesen og J. H. Sætre (Red.) *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 73–86). Gyldendal.
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta didactica Norge*, 10(3), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Tessem, A. D. (2024). *Kunnskaping i kunst og håndverk. Betingelser for og konsekvensene av læring gjennom skapende prosesser*. [Ph.d.-avhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Udir. (2009). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-02.pdf>
- Udir. (2012). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-03)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>
- Udir. (2015). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Udir. (2015.05.08). *Forskrift til opplæringsloven. Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* | udir.no
- Udir. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Udir. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Udir. (2019c). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Udir. (2019d). *Læreplanen i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Udir (2021). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan. Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan.pdf*
- Udir. (2024). *Elevmedvirkning i skolemiljøet. Elevmedvirkning i skolemiljøarbeidet* | udir.no
- Udir (2025). *Nettsiden Evaluering av fagfornyelsen* | udir.no.
- Utdanningsforbundet (2020). *Lærerrømmet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen? Lærerrømmet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?*
- Universitet i Oslo. (2022). *Autotekst*. <https://autotekst.uio.no/>

- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. & Tuset, G. A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi* (HSH rapport 2010/1). Høgskolen Stord/Haugesund. <http://hdl.handle.net/11250/152120>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften - den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.4829>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2020). Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet til mat- og helselæreren. I: K. Smith (Red.). *Validity and Value of Teacher Education Research*, s. 217-234. Fagbokforlaget.
- Veka, I. (2022). *Mat- og helselærernes didaktiske praksiser: En casestudie på tre barneskoler* [Ph.d.-avhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. [Ph.d.-avhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Wästerfors, D., Åkerström, M., & Jacobsson, K. (2014). Reanalysis of qualitative data. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 467-480. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zvanut, M. B. (2019). *Eksamen i Kunst og håndverk? Holdninger, muligheter og utfordringer*. Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Østerli, O. (2020). Flipped learning in physical education. A gateway to motivation and (deep) learning. [Ph.d.-avhandling]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/2649972>
- Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 2–11. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12043>
- Øvrebø, E. M. (2019). Planlegging og vurdering av opplæringen i mat og helse. A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig, *Mat og helse i grunnskoleutdanningene* (s. 57–70). Fagbokforlaget.

**Evaluering av fagfornyelsen i de
praktiske og estetiske fagene i
LK20**

Jorunn Spord Borgen, Anniken
Randers-Pehrson, Åsta Rimstad,
Jon Einar Bergsland, Marthe
Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind
Husebø, Åsve Murtnes, Susanne
Moen Ouff, Simen Thorrud, Irene
Trønnes Strøm og Kaja Bråthen

**Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 196**

ISSN 2535-5325
ISBN 978-82-8483-059-9

usn.no