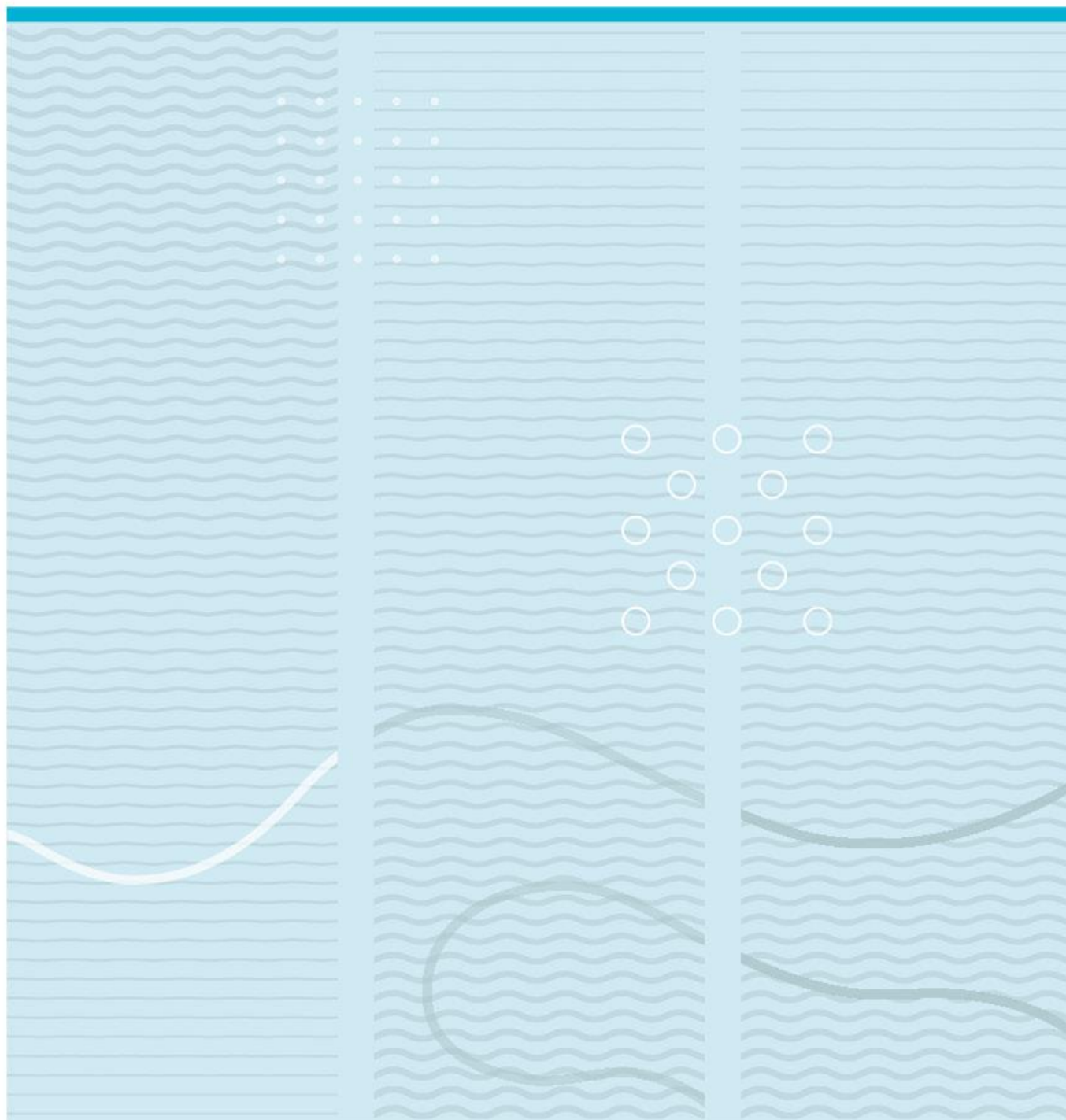


Magnus Vinnord

# «Jeg er litt usikker på hvordan jeg ivaretar idrettsperspektivet selv egentlig»

En kvalitativ studie om implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Magnus Vinnord

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan ulike kroppsøvingslærere implementerer idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisning. Bakgrunnen for interessen rundt dette temaet bunner ut i innholdet i læreplanen for kroppsøving, og styringsdokumentene som medfølger. I medfølgende styringsdokument, hvor et støtteskriv med tittelen «Hva er nytt i kroppsøving?», blir det presentert en dreining i faget. Dette er en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, men det skal være et fag hvor idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Utgangspunktet og ønsket for studien er å få en større forståelse omkring bruken av idrettsaktiviteter i kroppsøving etter denne innføringen.

Teamet blir belyst gjennom tidligere forskning som viser til en forvirring omkring hva som menes med at kroppsøvingsfaget skal ha en dreining mot å være mindre idrettsrettet, samtidig som faget skal ivareta idrettsperspektivet. Her blir det redegjort for hva tidligere forskning peker på som utfordringene til kroppsøvingsfaget i dag, på bakgrunn av det som blir presentert i «Hva er nytt?» fra Utdanningsdirektoratet (2019). Ved å analysere tidligere forskning og empirisk evidens i lys av den foreslåtte teorien, søker oppgaven å kaste nytt lys over eksisterende kunnskap og bidra til den teoretiske utviklingen på feltet. Resultatene og funnene som er presentert i oppgaven gir innsikt i hvordan teorien kan forklare og forstå tidligere forskning, og hvilke implikasjoner dette har for fremtidig forskning og praksis.

Basert på den teoretiske tilnærmingen ble det gjennomført fire intervjuer, med fire kroppsøvingslærere fra ulike ungdomsskoler i Sørøst-Norge. I denne studien ønsket jeg å få kroppsøvingslærerens stemme frem, gjennom deres erfaringer med kroppsøvingsfaget. Etersom studien tar utgangspunkt i andre menneskers erfaringer, ble studien satt i et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. En slik tilnærming er sentralt innenfor utdanningsvitenskap, og kan ses på som en fortolkende prosess der man ønsker å skape en forståelse (Anker, 2020). Derfor ble det tatt en avgjørelse på å gjennomføre intervju med en semistrukturert form, ettersom ønsket var å gi hver av deltakerne mulighet til å belyse sine egne tanker og erfaringer i henhold til det de ble presentert for. En slik kvalitativ metode var også å foretrekke i håp om å få et enda større innblikk i selve kroppsøvingspraksisene ved de fire ulike skolene – hvor intervjuene fant sted.

Resultatene som blir presentert, viser på bakgrunn av «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), en forvirring mellom forståelsen av et mindre idrettsrettet fag og hvordan idrettsperspektivet skal ivaretas. Deltakerne er allikevel samstemte rundt bruken av testing

i faget, og en av de presenterer en nytenkende måte for hvordan idrettsaktiviteter kan bli implementert i kroppsøvingsundervisningen. Avslutningsvis poengteres det et behov for mer forskning omkring implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen, i lyset av den belyste kritikken mot faget.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 FUSK – Forskningsbasert Undervisning og Samarbeidslæring i kroppsøving .....	8
1.2 Problemstilling.....	9
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
2.1 Kroppsøving i fagfornyelsen .....	10
2.2 Dagens kroppsøvingsfag.....	11
2.3 Oppfattelsen av kroppsøvingsfaget i Norge .....	13
2.3.1 Kroppsøving – faget som oppfattes så ulikt .....	17
2.4 Idretten og dens tilhørighet i skolesammenheng.....	19
2.5 Hva betyr et <i>mindre</i> idrettsrettet kroppsøvingsfag? .....	21
2.6 En visjon for fagfornyelsen i kroppsøving.....	25
<b>3 Teori</b> .....	<b>29</b>
3.1 Se helheten mellom skole og utdanning med utgangspunkt i Goodlads læreplanteori..	29
<b>4 Metode</b> .....	<b>33</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	33
4.2 Kvalitativ metode.....	35
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	36
4.3.1 Utvalg .....	37
4.3.2 Presentasjoner av informantene.....	38
4.3.3 Datainnsamling.....	40
4.3.4 Intervjuguide .....	40
4.3.5 Pilotintervju.....	42
4.3.6 Gjennomføring av intervjuene .....	43
4.3.7 Behandling av data og transkribering.....	44
4.4 Analyse av datamaterialet .....	45
4.4.1 Gjennomføring av analysen.....	45
4.5 Troverdighet og validitet .....	48
4.6 Etske betraktninger .....	49

4.6.1	Forskerens rolle .....	50
4.6.2	Forskningsetiske vurderinger .....	51
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>53</b>
5.1	LK20 byr på likheter og ulikheter i undervisningen .....	53
5.2	Idrettsdag omdøpt til aktivitetsdag .....	55
5.3	Samarbeid står sterkt i ivaretagelsen av idrettsperspektivet .....	58
5.4	Ulike forståelse gir ulike metoder i kroppsøvingsundervisningen .....	60
<b>6</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>64</b>
6.1	Tvil om hva elevene egentlig skal lære, og hvordan de skal lære.....	64
6.2	Ulik forståelse, men fjerning av testing er et mindre idrettsrett fag.....	66
6.3	Vanskeligheten omkring idrettsperspektivet .....	69
6.4	Stor variasjon i implementeringen av idrettsaktiviteter .....	72
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>76</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>80</b>

# Forord

Nå sitter jeg i siste fase med skriving av denne masteravhandlingen. Det å skrive en slik oppgave kan ses på som en berg og dalbane. En slik prosess skaper enorm glede og engasjement, men også dyp frustrasjon og fortvilelse. Selv om prosessen har vært krevende har den også vært lærerik. Arbeidet har bidratt med nye perspektiver som jeg tar med meg ut i arbeidslivet – som nå venter.

En stor takk rettes til min veileder Karl Petter Fon for de faglige samtalene rundt oppgaven og kroppsøvfingsfaget generelt. Han har opptrådt ryddig gjennom hele bearbeidelsen av oppgaven, og kommet med konstruktiv veiledning hele veien – uansett om det før jobb eller etter ungene er lagt. Hjelpen din har vært uvurderlig – og noe jeg setter enormt pris på!

Mine kjære medstudenter Sondre og Emma fortjener også en stor takk. Balansen mellom skriving og det sosiale er noe jeg vil se tilbake på, og noe jeg ikke ville vært foruten. Dere har gjort skriveprosessen mer morsom og interessant.

En som også fortjener å bli nevnt, er min makker på jobb, Kristian Røang Slette. En så sømløs kombinasjon mellom studier og jobb hadde ikke gått uten deg. Takk for din forståelse og at du har holdt gjengen i sjakk de dagene jeg har vært borte.

Til slutt vil jeg rett en stor takk til hele kroppsøvfingsseksjonen ved Bakkenteigen. Balansen i undervisningen dere har tilbydd har vært gull for oss kroppsøvfingsstudenter.

Fem år etter - Bakkenteigen over og ut! Jeg har stortrivdes.

Stokke, 25. mai 2023

Magnus Vinnord



# 1 Innledning

Siden 2014 har det vært arbeidet med en ny læreplan for grunnskoleopplæringen i Norge. Til skolestart i 2020 trådte den i kraft for flesteparten av trinnene ved norsk skole, og i dag blir LK20 praktisert av samtlige lærere tilhørende skolesektoren i Norge. Innenfor kroppsøvningsfaget har det blitt gjort noen endringer fra tidligere læreplaner. Disse endringene ble presentert i sin helhet i et dokument som fikk navnet «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En sentral endring i faget etter ny læreplan er en dreining, og med denne dreiningen ønskes det et fag som skal være mindre idrettsrettet enn hva det tidligere har vært. Utdanningsdirektoratet skriver blant annet at idrettsaktiviteter skal inngå som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter og idrettsperspektivet skal fortsatt ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

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

I dette skrevet, som forteller hva som skal være nytt i faget, står det blant annet at elevene skal oppleve faget som mer variert enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette kommer frem også i læreplanens deler om fagets relevans og sentrale verdier, samt kjerneelementene som er utarbeidet for faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her blir det presentert hva faget blir tuktet på og hva som er sentralt innenfor kroppsøvningsfaget i dagens skole. Innenfor disse kjerneelementene, som skal løfte faget, står blant annet at «*I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ved en slik beskrivelse får man noen knagger å henge de nye perspektivene på faget, og det kommer frem at deltakelse, medvirkning og samarbeid er viktige i begreper å forholde seg til. Allikevel mener blant annet Aasland (2017) at det ikke spesifisert tilstrekkelig, med noen form for forslag til hvordan dette skal gjennomføres eller hvordan det skal vektes i noen form. Derfor står fortsatt hver enkelt lærer fritt til å fremdeles velge å bruke mye tid på idrettsaktiviteter (Aasland & Engelsrud, 2017).

Bakgrunnen for arbeidet med denne studien er opplevelser og egne erfaringer rundt det å være kroppsøvingslærer. I min grunnskolelærerutdanning har jeg opplevd flere praksisperioder på ulike skoler og ved ulike trinn. I disse periodene, samt ved vikararbeid og vikariater i skolen, har jeg kun erfart å arbeide med LK20 som gjeldende læreplan. Dette er også læreplanen som har vært oppe til diskusjoner både i og utenfor undervisningsrommene i studiet. Vi har praktisert og utforsket LK20 med en pedagogisk tilnærming i idrettshall medstudenter. I praksis har jeg, sammen med praksisgruppene mine sett, hørt og opplevd hvordan det er å jobbe med kroppsøving og idrettsaktiviteter i undervisningen. I dag er selv jeg kroppsøvingslærer, og i samtaler med kollegaer i skolen og forelesere ved mitt tilhørende universitet synes jeg det er utfordrende å vite hvordan jeg skal implementere idrettsaktiviteter på en gunstig måte, for elevenes utbytte. I en elevgruppe er alle individene ulike, og dermed har samtlige ulike forutsetninger – uansett fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det vil si at man som kroppsøvingslærer må kunne tilpasse undervisningen sin til hvert enkelt individ, og når det gjelder implementeringen av idrettsaktiviteter vil skille kanskje være større og tydeligere fordi det som oftest er noen som bedriver idrett på fritiden og noen som ikke gjør det (Aasland, 2019).

## 1.1 FUSK – Forskningsbasert Undervisning og Samarbeidslæring i kroppsøving

Denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt i kroppsøving. Prosjektet har tilnavnet FUSK. FUSK står for Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving (E. E. Vinje et al., 2023). Dette forskningsprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Sørøst-Norge og OsloMet, hvor formålet er at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere lærer om faget av hverandre og utvikler det videre i fellesskap. Til prosjektet har det har vært en spørreundersøkelse, hvor 1910 elever og 56 lærere har delt sine erfaringer med kroppsøvingsfaget i skoleåret 2021/22 (E. E. Vinje et al., 2023).

Målene med FUSK-prosjektet er å i større grad enn tidligere tilrettelegge for at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere lærer om kroppsøvingsfaget av hverandre og utvikler det videre i fellesskap. Prosjektet ønsker også å undersøke og utvikle forskningsbasert kunnskap om hvordan elever og lærere oppfatter og erfarer kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen. Håpet er å åpne muligheter, der praksisfeltet ønsker det, for at både masterstudenter og forskerne i prosjektet kan utføre videre undersøkelser med utgangspunkt i resultatene fra spørreundersøkelsene. Forhåpentligvis kan dette bunne ut i at man kan finne felles samarbeidsformer, utviklingsmuligheter og problemstillinger som springer ut fra behovet hos elevene og lærerne ved de involverte skolene.

Til slutt ønsker man å møte både interne og overordnede nasjonale mål om en helhetlig, integrert og forskningsbasert lærerutdanning (E. E. Vinje et al., 2023).

## 1.2 Problemstilling

I dette masterprosjektet skal jeg se nærmere på hvordan kroppsøvingslærere anvender idrettsaktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning. Ønsket er å få et større innblikk og forhåpentligvis en forståelse rundt forståelse og implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsfaget, etter det ble presentert at faget skulle bli mindre idrettsrettet, men at faget allikevel skulle ivareta idrettsperspektivet. Ut ifra dette ble det utarbeidet noen forskningsspørsmål, og disse er:

- Hvordan påvirker kroppsøvingslæreres forståelse av læreplanen hvilke idretter som blir praktisert i kroppsøvingsundervisningen?
- Hvordan forstår kroppsøvingslærerne dreningen mot et mindre idrettsrettfag, som skal ivareta idrettsperspektivet?

Problemstillingen til masterprosjektet er dermed:

*Hvordan implementerer kroppsøvingslærere idrettsaktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning?*

## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen for studien. Her vil det bli referert til forskning som tidligere gjort tilknyttet feltet som jeg skal forske på. Det blir relevant å presentere kroppsøvfingsfaget – hva faget kjennetegner, og hvordan norske kroppsøvlingslærere oppfatter faget. Videre vil det bli redegjort for idrettsaspektet i faget, implementeringen av idrettsaktiviteter og hvordan idrettsperspektivet og tanken om det mindre idrettsrettet fag kommer til syne i praksis. Den tidligere forskningen kan bidra til en bredere forståelse rundt studiens tema og problemstilling.

### 2.1 Kroppsøving i fagfornyelsen

All opplæring tilknyttet norsk skole er i dag styrt av den gjeldende nasjonale læreplanen, i tillegg til lokalt utviklede planer. Skolene har en læreplan som setter felles føringer for opplæringen, men det er lokalt læreplanarbeid som gir opplæringen dens endelige form. Det lokale handlingsrommet i læreplanarbeidet stiller store krav til læreren ifølge Støren (2022), fordi arbeidet lokalt skal bidra til å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Den nasjonale læreplanen for grunnopplæringen er revidert, og med dette er det satt nye rammer for læringsarbeidet i skolen. Lokalt læreplanarbeid har gjennom flere tiår hatt en sentral plass i den norske skolen, men forventningen til, og innholdet i, det lokale læreplanarbeidet har endret seg. Flere studier av Læreplanverket for Kunnskapsløftet har bidratt med verdifull forståelse av læreplanen i en historisk sammenheng (Støren, 2022). I forarbeidet til LK20 er det, ifølge Støren (2022), rettet større oppmerksomhet mot det innovative aspektet ved skolen som lærende organisasjon. Med det legges det til grunn at læreplanverket i større grad enn tidligere, skal forstås og videreutvikles på et lokalt nivå – gjennom kommunikasjonskompetanse og utforskende og skapende kompetanse. Med bakgrunn i dette er det dermed sett på at lærerne skal være i stand til å videreutvikle egen praksis. Kompetansebegrepet ble innlemmet til å innlemme forståelse, refleksjon, verdier og holdninger i tillegg til kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Et eget rammeverk for fagovergripende kompetanse ble også utarbeidet. Dette skal kunne fungere som et verktøy i læreplanutviklingen og sikre en felles forståelse og systematikk i integreringen av disse kompetansene. Utvalget anbefalte også å tydeliggjøre hva som ligger i det lokale ansvaret for arbeidet med læreplaner gjennom en nasjonal strategi og gjennom en presisering av skoleeiers ansvar i regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2017; (Støren, 2022).

Tilbake til november 2019 lanserte utdanningsdirektoratet en ny læreplan i kroppsøving. I tillegg til ny læreplan, ble sendt ut et «støtteskriv» som skulle presentere for hva som er nytt i faget

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Vinje og Skrede (2021) analyserte «støtteskrivet» og kom frem til flere elementer ved læreplanen som ikke er tydelige nok, når det gjelder forståelse og gjennomføringen i praksis. Eksempelvis trekker de opp en fraværende presisering rundt hva som faktisk menes med et *mindre* idrettsrettet fag, når det ikke er lagt føringer på hva som menes med et *for* idrettsrettet fag (E. Vinje et al., 2021). I studien deres blir det medfølgende «støtteskrivet» kritisert, for å ikke være til hjelp for å skape forståelse for begrepet mindre idrettsrettet fag – fordi det som står det er ikke tydelig formulert (E. Vinje et al., 2021).

For å kunne stille spørsmålet om hvordan kroppsøvlingslærere implementerer idrettsaktiviteter til sin kroppsøvlingsundervisning vil det derfor videre til bruk presentert teori og tidligere forskning, sammen med informantenes svar til å skape en diskusjon senere i oppgaven. Ved hjelp av dette har jeg et ønske om å utnytte belyst teori til å forstå idrettsbegrepet og idrettsperspektivet i kroppsøving. Etter utarbeidelsen av LK20– har kroppsøvlingsfaget gjennomgått en dreining. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter.

## 2.2 Dagens kroppsøvlingsfag

Kroppsøving er et obligatorisk fag i norsk skole, som står sentralt for at elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av dette er det ønskelig at elevene skal tilegne seg en fysisk aktiv livsstil, ut fra egne forutsetninger. En sentral del av faget er bidraget til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Dette skal de gjøre gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med sine klassekamerater. Ønsket er at gjennom disse elementene skal det fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Formålet med faget er å hjelpe elevene med å utvikle sin kompetanse innen trening, livsstil og helse, samt å gi dem erfaring med å oppnå mål gjennom egen innsats. I kroppsøvlingsfaget er innsatsen til elevene en viktig del av deres kompetanse. Videre har faget som mål å motivere elevene til å opprettholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter at de har avsluttet skolegangen og begynt å arbeide (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En del av læringsaspirasjonene til dagens kroppsøvlingsfag er blant annet å bidra med motivasjon, slik at elevene kan stimuleres til livslang bevegelsesglede. Elevene skal i større grad enn tidligere se sammenheng mellom fysisk og psykisk helse, hvor elevene skal utforske sitt eget selvbylde og egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En av de tydeligste endringene i den nye læreplanen i kroppsøving er dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag, hvor idrettsperspektivet skal ivaretas gjennom bevegelsesaktiviteter. I LK06 hadde idrettsperspektivet større plass, blant annet gjennom hovedområdet idrettsaktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Hvor idrettsaktiviteter nå skal innlemmes under begrepet «bevegelsesaktiviteter». Hvordan begrepet «bevegelsesaktiviteter» skal tolkes er opp til kroppsøvlingslærerne selv. Ønsket til faget er at elevene skal oppleve et mer variert kroppsøvlingsfaget enn tidligere – dette blir presentert i «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan diskuteres hvorvidt kroppsøvlingsfaget har hatt et for stort fokus på idrettsrettede aktiviteter. Resultater fra kartleggingsstudien «Når ambisjon møter tradisjon» fra 2018 viser et funn at hele 66,7% av elevene svarer at de opplever å ha ballspill ofte i kroppsøvlingsstimen, og et annet funn viser at det er spesielt guttene som ønsker å ha ulike typer ballspill i kroppsøvlingsundervisningen (Moen et al., 2018). Selve begrepet «idrettsperspektiv» har det også blitt satt et spørsmålstegn ved, blant annet av Vinje og Skrede (2021). De hevder det ikke kommer frem i «Hva er det nytt i kroppsøving?» hva som egentlig er nytt i faget.

En endring Vinje og Skrede (2021) presenterer i sin analyse til skrevet om «Hva er nytt i kroppsøving?» er at det er utviklet tre kjerneelementer i stedet for hovedområder – men disse tre kjerneelementene kan ses i sammenheng med de tidligere hovedområdene (E. Vinje et al., 2021, s. 39). Det første kjerneelementet er bevegelse og kroppslig læring, som fokuserer på hvordan kroppen beveger seg og lærer gjennom bevegelse. Dette inkluderer også bevisstgjøring av kroppens bevegelsespotensial og hvordan elevene kan utvikle sine bevegelsesferdigheter. Det andre kjerneelementet er deltakelse og samspill i ulike bevegelsesaktiviteter, som vektlegger samarbeid og kommunikasjon i fysiske aktiviteter. Dette inkluderer både tradisjonelle ballspill og andre bevegelsesaktiviteter. Det tredje kjerneelementet er uteaktiviteter og naturferdsel, som tar for seg utendørsaktiviteter og naturopplevelser. Dette inkluderer blant annet friluftsliv, turorientering og klatring. Det er verdt å merke seg at selv om idrettsaktiviteter ikke er nevnt eksplisitt i LK20, så betyr ikke det at ballspill, konkurranser, rangering og testing ikke lenger er en del av kroppsøvlingsfaget. Det er fortsatt mulig å inkludere slike aktiviteter i undervisningen, men fokuset i læreplanen er nå på et bredere spekter av bevegelsesaktiviteter og ikke bare på idretter (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I tillegg er det viktig å påpeke at lek, øving og et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter har vært en del av kroppsøvlingsfaget både i LK06 og LK20. Dermed er ikke endringene i læreplanen nødvendigvis "gammelt nytt", men heller en videreføring og forsterkning av en allerede eksisterende praksis (E. Vinje et al., 2021).

I sin analyse av den nye læreplanen i kroppsøving, argumenterer Borgen og Engelsrud (2020) for at språket som brukes i læreplanen ikke er tilstrekkelig utviklet. De påpeker at elevene må kunne gjøre mer enn bare gjenta det læreren har demonstrert, og at språkbruken kan føre til ulike tolkninger blant kroppsøvingslærere. I deres analyse konkluderer de med at verb som beskriver handlinger ofte blir brukt som substantiv, som for eksempel "refleksjon". Dette kan skape uklarhet om hva læreren skal vurdere, og dermed føre til forvirring om hva eleven skal gjøre for å demonstrere sin kompetanse i faget (Borgen & Engelsrud, 2020).

## 2.3 Oppfattelsen av kroppsøvingfaget i Norge

Det er flere faktorer og stadig flere tilknyttet kroppsøvingfeltet som peker på at kroppsøvingfaget i norsk skolesammenheng oppfattes, forstås og praktiseres ulikt (E. E. Vinje et al., 2023). Dette gjelder ikke bare fra skole til skole, men også fra lærer til lærer innad på samme skole. Uavhengig av formålet for faget, er en felles forståelse av hva faget skal inneholde, hva elevene skal lære og hvordan de skal lære tilsynelatende fraværende (E. Vinje et al., 2021, s. 17). Både internasjonal forskning, ved bla. Kirk (2010) og nasjonal forskning ved Vinje et al. (2023) har presentert forskning knyttet til hvordan kroppsøvingfaget kan forstås og praktiseres i dag, og hvilke mangler faget kan få gjennom denne undervisningspraksisen. Det er diskusjoner knyttet til idrettsaktiviteter og implementeringen av det i henhold til fungerende læreplan og styringsdokumenter. Diskusjonene knyttet til faget bunner ut i kommuner som til stadighet bruker store summer opplæring i kroppsøving, en fraværende felles forståelse for hva faget skal inneholde og hvilket læringsutbytte elevene skal lære og hvilken kompetanse elevene skal ha etter opplæringen, og hvordan de skal utvikle denne kompetansen i undervisningen. For å enklere kunne se hvordan faget oppleves og erfares av kroppsøvingslærere og elever, for å kunne bidra til en mer samlet forståelse (E. E. Vinje et al., 2023).

Det har blitt trukket frem i nyere forskning og ulke mediedebatter at kroppsøvingfaget i norsk skolesammenheng ikke har felles forventinger og forståelse (E. Vinje et al., 2021). Til dette blir det for eksempel trukket frem at læring av idretter i faget, en manglende klarhet rundt hvordan idretter skal læres og hvorvidt idretter i det hele tatt skal være en del av kroppsøvingfaget. Ser man til Utdanningsdirektoratet (2019), og skrivet om hva som skal være nytt i kroppsøving - kommer det frem at det skal være en «dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En slik formulering etterlater store rom for tolkning, og kan være noe av opphavet til at faget forstås og praktiseres ulikt.

Om man setter kroppsøving opp mot andre fag i skolen, vil man kunne se at det foreligger tydeligere rammer for hva som skal læres i de andre fagene i norsk skole. Det blir blant annet henvist til hvordan man i andre skolefag i større grad må være i stand til å regulere sin egen læring, forberede seg og gjøre refleksjoner til det man har lært. Det blir vist til i Nyberg (2020) mot en mer kollektiv forståelse tilknyttet hva elevene faktisk skal lære og hvilket læringsutbytte de skal sitte igjen med etter endt grunnskolegang. Denne kollektive forståelse uteblir helt i kroppsøving. Argumentet for en uteblivende forståelse i kroppsøving anses å være fordi faget betraktes som et rent aktivitetsfag (E. Nyberg, 2020).

Rundt diskusjonen om hva som egentlig betraktes som god kroppsøving ble Erik Aasland og Lars Bjørke invitert til å diskutere teamet i podkasten Lærerrummet – en podkast av Utdanningsforbundet. Aasland er førsteamanuensis ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving ved Universitetet i Agder og Bjørke er førsteamanuensis ved fakultetet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. I episode 71: Hva er god kroppsøving? snakker de om hvilke elementer som må legges til grunn for å kunne oppnå en god kroppsøvingstime, som står i stil til den nye læreplanen. Til dette trekkes det frem at faget i en periode har blitt foreslått til et aktivitetsfag – hvor kriteriet for å oppnå en god kroppsøvingstime primært å opprettholde så høyt aktivitetsnivå som mulig og at elevgruppen skal ha det gøy (Utdanningsforbundet, 2021). Til forståelsen og innholdet i faget, poengterer Aasland i nevnte podkast, at kompetansen og forkunnskapene lærerne i faget har, er for snever. Lav kompetanse og manglende forkunnskap har en direkte påvirkning til forståelsen, innholdet og gjennomføringen av faget. Aasland viser til at majoriteten av dagens kroppsøvingslærere har idrettslig bakgrunn. Denne bakgrunnen byr på utfordringer i skolesammenheng, Fordi kroppsøvingslærerne tolker læreplanen, og dermed påvirker hvordan faget ser ut i praksis. Han mener at dette har ført til at idretten har det dominerende i faget, sammenlignet med andre bevegelsesaktiviteter. I Moen et al., (2018) støtter resultatene Aaslands forståelse av et idrettsdominert fag. Funnene tyder på at kroppsøving i stor grad har basert seg på konvensjonell idrett i form av ballspill, der elevene opplever at moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans, er nedprioritert. Det kommer frem i Kirk (2010, s. 41) at beskrivelsen av konteksten til kroppsøving i den britiske, australske og amerikanske konteksten er dominert av idrettsteknikker i så lang tid. Dermed er dette en naturlig tanke og tilnærming å ha – at idrett skal være en del av kroppsøvingsfaget.



I analysen til Kirk (2010) var hensikten hans å kunne forstå nåtidens kroppsøving og de mulige fremtidsscenarioene. Til denne analysen bruker han begrepet «id<sup>2</sup>» - *the idea of the idea*. «Id<sup>2</sup>» signaliserer at kroppsøving som skolefag er sosiokulturelle konstruksjoner (Kirk, 1992). Disse sosiokulturelle konstruksjonene formes i prosesser hvor samfunnsmessige endringer, politiske ambisjoner og pedagogiske hensyn har innvirkning på skolefaget. Kirk (2010) legger frem at historien til kroppsøving har røtter å finne i gymnastikken. Denne tilnærmingen stod sterkt på 1800 og til midten av 1900-tallet, hvor blant annet den svenske gymnastikken ble utviklet som et system av konstruerte bevegelser som skulle gi terapeutiske effekter på kroppen Kirk (2010 i Aasland, 2019).

Videre argumenterer Kirk for at *Physical education-as-sports-techniques* har vært den dominerende praksisformen i kroppsøvingsfaget. Den dominerende diskursen mener han strekker seg fra 1950 og frem til i dag. Kirk skriver at bruken av idrettsteknikker er vesentlig for å kunne forstå den dominerende ideen ved kroppsøvingsfaget. Til sin påstand om idrettsteknikker får han støtte hos Thorpe, Bunker og Almond (1986). I Kirks (2010) forståelse skiller han mellom begrepene teknikk og ferdigheter – argumenterer for at ferdighetene til elevene utøves i en spillrelatert situasjon. Eksemplet som blir trukket frem er å øve på et baggerslag i volleyball med en makker, slik at man øver to og to. Da øver man på teknikken isolert sett og motsetningen til dette vil ferdighet innebære en blanding av teknikker og kognisjon i kontekst (Aasland, 2019, s. 194).

Til denne idrettstilnærmingen fronter Bjørke (2021) et fag hvor læreren har en hensikt og mål med hver enkelt time for hva elevene skal arbeide med. Hensikten og målene må kunne gjenspeiles i timen og det må være utarbeidet slik at det er elevene som kommer i hovedfokus. Når elevene er i fokus, er det lettere for de å nå målene på sin egen måte. Videre poengterer Bjørke et ansvar hos læreren, og det ansvaret handler om å kunne skape et fag hvor det ikke handler om å være en ener – den best. I større grad er det ønskelig med et mål for at hver enkelt elev skal kunne utvikle seg med utgangspunkt i egne forutsetninger. På sin side understreker Aasland (Utdanningsforbundet, 2021) at faget fortsatt skal ha innslag av idretter, men at måten idretter implementeres, må endres, slik at alt som skjer i faget har et pedagogisk formål og legger til rette for kompetanseutvikling. (Aasland et al., 2019) legger også frem funn om at personlighetstrekk som det å være tøff og selvsikker, og som tradisjonelt sett er typisk for gutters personlighet, blir trukket frem som en fordel i kroppsøvingen, noe som gir gutter en fordel for å oppnå høyeste måloppnåelse. I tillegg kommer det frem i den samme studien at elever som ikke har erfaringer med idrett utenfor skolen, ikke har den

samme muligheten til å oppnå høyeste måloppnåelse som de som driver med organisert idrett (Aasland et al., 2019).

Fra en idrettsteknisk dominans i den britisk-australske konteksten på midten av 90-tallet, viser Augestad (2003) til en transformasjon i perioden fra 1925-1960 fra opplæring i disiplin til en helseopplæring. Fra en britisk-australsk tilnærming, hvor lærerne ble utdannet på et teoretisk grunnlag om treningslære og biomekanikk (Kirk, 2010). Hvor Augestad (2003), på bakgrunn av denne tilnærmingen, viser til at legenes kunnskapsregime hadde stor innflytelse tilknyttet kroppsøvfingsfaget i skolen. Derav ble formuleringene i læreplanene orientert i stadig sterke grad mot kroppens funksjoner og ivaretagelse av helse. Det ble lagt frem at elevene skulle lære stillings- og bevegelsesmønstre som skulle hjelpe de til å bruke kroppen på en rasjonell måte i dagliglivet. Til denne tilnærmingen av kroppsøving krevde at lærerne hadde teoretisk kunnskap om menneskekroppen – anatomi og fysiologi (Aasland, 2019, s. 200). Augestad (2003) skriver at lærerens formål var å forbygge skader og sykdommer, mens legens ansvar var å stille diagnoser og stå for den eventuelle behandlingen av elevene. Til denne helsetilnærmingen av faget ble ballspill, lekser og idretter til stadighet implementert. Med disse elementene inne i kroppsøvfingsundervisningen ble det oppfattet som en morsommere måte å bedrive grunntrening på, og Augestad (2003) viser til at spesielt idrett ble brukt for å måle befolkningens helse og normalitet. Idretten i kroppsøving ble brukt som en indikator på det norske folks velbefinnende (Augestad, 2003).

Säfvenbom et al., (2015) påstår at både idretts- og helseperspektivet har stor innflytelse på hvordan kroppsøvfingsundervisning blir utført i dag. Her blir det lagt frem at fokuset på prestasjoner og helsefremmende tiltak er så stort fordi det er lettere å legitimere faget på denne måten. Videre blir det argumentert for at et idrettsperspektiv på kroppsøvfingsundervisning vil motivere flere elever til å delta, fordi et bredt utvalg av idretter vil gjøre det mulig for elevene å finne en aktivitet de liker. Annerstedt (2008) støtter denne oppfatningen og hevder at idrett i kroppsøvfingsfaget er positivt, og viser til en "smørbrødmødel" som innebærer at elevene tilbys mange forskjellige idretter og aktiviteter, som vil hjelpe dem å finne en aktivitet de trives med og sannsynligvis vil drive med på fritiden (Annerstedt 2008; Kirk, 2010).

### 2.3.1 Kroppsøving – faget som oppfattes så ulikt

I forskning gjort av Vinje, Aaring og Skrede i 2021 poengterer de at kommunene i 2019 brukte store summer på grunnskoleopplæringen, hvor kroppsøvfingsfaget er tredje største faget målt ut ifra antall undervisningstimer. Faget utgjør omkring 9% av det minimumet som elevene skal bli tilbudt fra grunnskolen, altså fra 1.-10. klasse. I praksis vil det si at staten Norge bruker store summer at elevene skal få opplæring i kroppsøving. Satt kroppsøving i kontekst sammen med fag som samfunnsfag, naturfag og engelsk blir kroppsøving prioritert høyere, om det blir målt på timeantall, ifølge (E. E. Vinje et al., 2021). Med et så klart bilde, satt i kontekst, vil det være naturlig at man kan forvente seg at det ligge en tydelig forståelse og forventning i bunn for faget. Ved at det blir brukt så store ressurser på et fag som har på ungdomstrinnet har 223 timer regnet ut ifra timeantallet er oppgitt i 60-minutters enheter (E. Vinje et al., 2021, s. 16). Med utgangspunkt i faktaene som nå har blitt belyst ville det vært naturlig å forvente seg at det ligger en føring på, og en felles forståelse til grunn. En føring og en felles forståelse på hvordan opplæringen i faget skal være, hvordan den bør være og hva elevene skal lære (E. Vinje et al., 2021, s. 16).

Fra E. Vinje et. al., (2021) har det har blitt stilt spørsmål rundt faget. Disse spørsmålene har kommet frem, på bakgrunn av de store kostnadene knyttet til driften av kroppsøving. Ved at disse spørsmålene har blitt belyst, har det ført til at enkelte forskere lurer på hva elevene egentlig skal lære i kroppsøving (E. Vinje et al., 2021, s. 16). Dette gjelder ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Internasjonalt, og spesielt den britisk-australske metoden har blitt kritisert for sin oppbygning av faget, hvor det tas utgangspunkt i helse- og idrettsdiskurser (E. E. Vinje et al., 2021). Oppbygning rundt denne modellen har blitt kritisert fordi den anses å være utdatert og sett på som umulige å oppnå gjennom et fag på skolen (E. Vinje et al., 2021, s. 17). Til dette konkluderer G. Nyberg & Larsson (2014) med at det er behov for systematisk å utvikle et språk for læring i faget, der det tydelig kommer frem hva som er overordnet. Larsson og Karlefors (2015) konkluderer med, på bakgrunn av observasjon av 30 kroppsøvingstimer på ungdomstrinnet, at koblingen mellom undervisning og læring fremstår som utydelig.

Hvordan faget blir sett på og beskrevet er også naturlig å trekke inn. Innenfor denne tematikken kommer David Kirk sin beskrivelse om at faget kroppsøving bygger på en overordnet tanke om at faget skal lære elevene det tekniske aspektet ved idretter (Kirk, 2010). Aasland (2019) viser imidlertid til at det kan være mer hensiktsmessig beskrivelsen av faget i en annen kontekst. Aasland (2019) sikter seg mer inn mot den norsk-skandinaviske konteksten av faget. Hvor det blir trukket frem den aktivitets-/fysiologidiskursen som dominerer. Denne diskursen innebærer at elevenes

fysiske aktivitetsnivå ser ut til å bli prioritert, istedenfor nivået på elevens bevegelsesutførelse (E. Vinje et al., 2021, s. 16). I den «skandinaviske kroppsøvningsmodellen» blir det lagt større vekt på samarbeid, sosialisering og lagarbeid, enn resultater og konkurranse (Annerstedt, 2008). Det har blitt stilt flere kritiske spørsmål omkring hva elevene egentlig skal lære i kroppsøving, for som Vinje og Skrede legger frem i sin analyse har det vært uklare retningslinjer for nettopp dette, og det har vært endringer knyttet til det fra en læreplan til en annen (E. Vinje et al., 2021, s. 18).

På bakgrunn av dette legger de frem at kombinasjonen av nyere forskning og mediedebatter rundt faget kan antyde at en felles forståelse og forventning til kroppsøving som et fag som ikke eksiterer. Det er flere faktorer som peker seg ut som uklare, og blant det som fremstår mest uklart er om, og eventuelt på hvilken måte, det å lære seg idretter og nye ferdigheter en er vesentlig del av faget. Videre skriver de om en uklarhet. Uklarheten dreier seg om på hvilken måte de idrettslige ferdighetene til elevene skal kunne gjenspeile seg, på bakgrunn av faget går bredere ut enn tidligere. Idrettsaktivitetene innlemmet som del av begrepet «bevegelsesaktiviteter». Noe som skal bidra til at elevene får en større allsidighet innenfor kroppsøvningsfaget, som skal danne grunnlaget for vurderinger i faget og etter hvert bli en karakter (E. Vinje et al., 2021, s. 21-23; Johansen, 2021).

Til den nye læreplanen, i den generelle beskrivelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019) – er begrepet *idrett* nevnt kun en gang. Begrepet blir bare nevnt en gang, fordi idrett skal være et utspring og implementert til begrepet *bevegelsesaktiviteter* (E. Vinje et al., 2021, s. 19). I beskrivelsen til faget kommer det frem at faget skal ivareta tradisjonelle bevegelsesaktiviteter – og innunder her får idrett og idrettsaktiviteter en naturlig plass. Under kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring blir det, ifølge Vinje og Skrede sin analyse, erklært at idrettsaktiviteter, i likhet med bevegelsesaktiviteter, gir rom for kroppslig læring (E. Vinje et al., 2021, s. 19–20). Beskrivelsen til det andre kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter gir indikasjoner rettet mot taktiske, relasjonelle og sosiale ferdigheter. Disse tre ferdighetene er ofte gjennomgående ved bruk av idrett og idrettsaktiviteter.

I lyset av det Vinje og Skrede (2021) har presentert om idrett, og bruken av idrettsaktiviteter i kroppsøving legger Erdvik (2020) frem i sin doktoravhandling at elever som deltar i organisert aktivitet på fritiden, opplever større grunnleggende behovstilfredsstillelse, kontra elevgruppen som ikke er aktive på fritiden. De elevene som er aktive i organisert og/eller organisert aktivitet, skårer høyere enn den elevgruppen som deltar i uorganisert aktiviteter. Den elevgruppen som kun har kroppsøving som sin aktive arena skiller seg vesentlig ut, med lavere grad av behovstilfredsstillelse

(Erdvik, 2020). Til sin undersøkelse avslutter Erdvik (2020) med å argumentere for at det å kunne fremme like muligheter i kroppsøvfingsfaget, må det legges opp til mer enn interessebasert undervisning. Det blir lagt frem med en forklaring om at elever som både er interesserte i faget og de som er mindre interesserte i faget, opplever den samme undervisningen som veldig forskjellig i kroppsøvfingsfaget. For de elevene som ikke deltar på aktiviteter utenfor skolen, er det også mindre sannsynlig at de elevene vil oppleve grunnleggende behovstilfredsstillelse i faget.

## 2.4 Idretten og dens tilhørighet i skolesammenheng

Skille og Moen (2021) har løftet frem sammenhengen mellom skole og idrett i Norge, hvor skriver de at kroppsøving og idrett har gjennom årene vært tett knyttet sammen. Her blir det trukket frem at helse har vært, og fortsatt er et viktig element av både faget kroppsøving og idrettsbevegelsen i Norge. En sammenheng mellom skolefaget kroppsøving, og idretten i Norge kommer til ved syne ved at det var Norges idrettsforbund som var en av de største pådriverne for opprettelsen av Norges idrettshøgskole (NIH). NIH har vært er en dominerende aktør innenfor feltet knyttet til utdanning og forskning. Idrettspreget i norsk skole har en historisk forankring i kroppsøvfingsfaget, og ifølge Moen et al., (2018) er forankringen til idrett fortsatt til stede i dag. En forankring av idretten i skolesammenheng står sterkt i den britiske, amerikanske og australske konteksten. Her viser han til at skoleidrett har bidratt til en større *sportification* av kroppsøvfingsfaget, og bakgrunnen for dette var det lærerne som praktiserte kroppsøving på skolene også var trenere for den organiserte skoleidretten. Allikevel peker Kirk til en strukturforandring innenfor kroppsøvfingslærerutdanningen som en av de avgjørende faktorene for at idrettsteknikker vant frem. I utdanningsprosessen av nye lærere var det et større behov enn tidligere for teoretisk kunnskap – for å legitimere statusen til utdanningen. Den teoretiske kunnskapen som ble benyttet, var hentet fra fag som biomekanikk, treningslære og fysiologi/anatomi (Kirk, 2010). Med en slik undervisningstilnærming bidro det til kunnskap om hvordan lærere og trenere i større grad kunne utvikle teknikker og ferdigheter på en gunstigere måte enn tidligere. Til denne gjennomføringen blir det forståelig at undervisning i kroppsøving blir en overføring av ideer og praksiser hvor teknikktraining er av stor betydning (Aasland, 2019, s. 195).

Skille og Moen (2021) presenterer i sine resultater flere begreper som kan sees på som felles referansepunkter mellom kroppsøvfingsfaget og idrettsbevegelsen. I sin analyse har de tatt for seg de ulike styringsdokumentene fra begge felter. Her viser de til skole-dokumentene omtaler idrett, og idrettsdokumentene omtaler skole. Når Utdanningsdirektoratet bruker begrepet «idrett» er det med henvisning til idrettsaktiviteter, både i formål og læringsutbytter. Ved bruk av ordet «skole» i

idrettssammenheng, blir «skole» brukt i sammenheng med påberopelse av en samfunnsrolle. Samfunnsrollen de viser til er: *Norsk idrett har kompetanse innenfor mange områder, og har mulighet til å være en lokal partner med mange organisasjoner, blant annet skolen, arbeidslivet og friluftslivet* (Norges idrettsforbund, 2019). I tillegg til denne uttalelsen, har NIF også poengtert et mål om å være en aktiv pådriver og medspiller for å styrke fysisk aktivitet i skoleverket og i en utvidet skolehverdag, hvor det inkluderes toppidrett i videregående skole og i høyere utdanning (Norges idrettsforbund, 2019). Til sin rolle i samfunnet, samlet NIF flere organisasjoner til et felles opprop mot «*En time fysisk aktivitet hver dag for alle skoleelever*». Den fysiske aktiviteten har også lang fartidstid i norsk skolesammenheng. I Augestad (2003) er det gjengitt i et rundskriv fra 1906: *Leg må tages med i hver time - mindst et par gange; men den bør som regel være meget kort (...)*. Til denne tilnærmingen av fysisk aktivitet var det også lagt retningslinjer for hvordan leken skulle fremstå og hvordan den skulle bli gjennomført.

Selv om kroppsøving og idrett er to forskjellige områder som er knyttet til helse, så ser det ut til at det er en økende grad av overlapp i forståelsen av begrepet. Dette vises ved at idrettsdokumenter fokuserer på de positive effektene av fysisk aktivitet, mens kroppsøvingsdokumenter fokuserer på å utvikle kompetanse innen samme område. Det kan være mulig at helsefokuset som er til stede i samfunnet påvirker både kroppsøvings- og idrettsfeltet (Skille & Moen, 2021). Begrepet *glede* kan også ses i sammenheng mellom kroppsøving og idrett. I idretten er glede en flerdimensjonal opplevelse som strekker seg over personlige, gruppebaserte og nasjonale nivåer. På det personlige nivået handler glede om å mestre individuelle ferdigheter, mens på gruppenivået er det viktig å ha en positiv idrettshverdag i idrettslagene, og på det nasjonale nivået handler glede om å være stolt av utøvernes prestasjoner på høyt nivå. Glede i idretten er også en livslang prosess. Når det gjelder kroppsøving, er glede også en viktig faktor i læring og personlig utvikling, og den kan være knyttet til erfaringene man gjør gjennom kroppslig læring og naturen (Skille & Moen, 2021, s. 151). Dette viser at sammenhengen mellom skole og idrett fortsatt er tilstede, og viser en overlappende distinksjon mellom disse to organene (Skille & Moen, 2021).

Generell fysisk aktivitet har vært og er fortsatt et tema som blir hyppig diskutert. Med blant annet innføring om lek i 1906 og retningslinjer for hvordan lek i skolen skulle bli drevet. Fra en mer tradisjonell form for lek, ble det i 1920 i større grad vanligere med ballspill i skolen (Augestad, 2003). Bruken av ball og ballspill ble forsvart ved å vise til aktiviteten ballspill bød opp til. I artikkelen til Austad (2003) står det at ballspill: *(...) gav positive virkninger for kropp og karakter; styrket bedømmelseskraften, bedret kroppsbeherskelsen, gav sinnsnærvær, kaldblodighet, utholdenhet, motstandskraft, reaksjonsevne, konsentrasjonsevne, innlæring av regler, evne til å*

*underordne seg andre, kameratskap* (Augestad, 2003, s. 117). Måten ballspill blir beskrevet på står i kontrast til hvordan de sees på i dagens samfunn. Det er kjent at det er ønskelig med et kroppsøvingsfag som skal ivareta idrettsperspektivet, men faget skal bli mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Beskrivelsen av Augestad (2003) om ballspill anses i dag for å være en idrettsaktivitet. Hele 96,4% av lærerne som har besvart FUSK-undersøkelsen mener «*Spille ulike ballspill/racketspill og telle mål/poeng*» anses for å være en idrettsaktivt (E. E. Vinje et al., 2023, s. 26).

## 2.5 Hva betyr et *mindre* idrettsrettet kroppsøvingsfag?

Kunnskapsdepartementet sammenfattet et brev til Utdanningsdirektoratet, hvor det foretok en vurdering av kjerneelementene og den tiltenkte retningen for faget. I brevet ble det skrevet om å påse at faget skulle ivareta et idrettsperspektiv, samtidig som et samtykke til dreiningen i faget ble gitt (E. Vinje et al., 2021, s. 40) Den oppfattelsen for behovet om et mindre idrettsrett fag, viser Standal (2019) til, i rapporten til Moen et al., (2018) «Når ambisjon møter tradisjon». Her presenteres det er en del forskning som tyder på at innholdet i faget er sentrert rundt et snevert utvalg av aktiviteter – hvor det er brukt mye ball og lite dans (Moen et al., 2018, s. 43-45; Standal, 2019). I Standal (2019) brukes kun den nasjonale kartleggingsstudien «Når ambisjon møter tradisjon» ((Moen et al., 2018)

Retningen mot et mindre idrettsrettet fag, har blitt begrunnet til fagets tidligere aktivitetsvalg, struktur og manglende trivsel blant enkelte elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det har blitt lagt frem en kritikk av faget, fordi faget skal ha vært *for* idrettsrettet – med måling og testing av elevers ferdigheter. Kritikken har også vært rettet mot at faget fremmer de idrettsaktive sin trivsel i faget, og at elever som ikke er idrettsaktive på fritiden ikke trives i like stor grad Borgen, et al., 2018; (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Utdanningsdirektoratet har ikke konkretisert hva «et mindre idrettsrettet fag» innebærer, og ettersom det ikke har kommet en tydelig beskrivelse av hva som menes med et mindre idrettsrettet fag – vil det være utfordrende å anvende det som står i læreplanen, og til den som blir gjennomført i undervisning. Det blir satt spørsmåltegn ved om det er egentlig er et ønske om mindre idrettsaktiviteter og/eller mindre tidsbruk på idrettsaktiviteter generelt – eller om det er det idrettsrelaterte som skal vike. Da snakkes det om rangering, målinger, testinger av fysiske prestasjoner og ferdigheter. Forståelse knyttet til «et mindre idrettsrettet fag» kan anses å bli en utfordring, fordi det blant annet kan argumenteres for at idrettsaktiviteter både kan være lekpreget

og tett knytt til øving som ikke er styrt av måling eller innehar konkurransepreget (E. Vinje et al., 2021, s. 52).

Uttrykket «et mindre idrettsrettet fag» fremstår som et udefinert og uklart i støtteskrivet til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det samme kan også sies om «idrettsperspektivet». I brevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet ble de gjort oppmerksomme på at *idrettsperspektivet* i faget skulle bli ivaretatt (NOU 2014;7). Å ivareta idrettsperspektivet har altså ikke blitt konkret definert. Uten en klar definisjon er det dermed åpent for tolkning hva det innebærer å ivareta idrettsperspektivet, enten det handler om å gi elevene mulighet til å prøve ut et bredt spekter av idretter, eller om man ønsker at elevene skal kunne fokusere på enkelte idretter for å forbedre spesifikke ferdigheter og prestasjoner (E. Vinje et al., 2021, s. 53). Det kan også inkludere en idrettslogikk som innebærer rangering, måling og eventuell testing av fysiske prestasjoner eller ferdigheter. Det er logisk sett ikke mulig å tolke det slik at det var ment som en beskjed om å utelukke idrettsaktiviteter fullstendig, ettersom det første kjerneelementet inkluderer forslag om idrettsaktiviteter (E. Vinje et al., 2021, s. 54). Likevel virker det som om noen tolker det slik, og det blir beskrevet i "Hva er nytt i kroppsøving?" at "idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter" (E. Vinje et al., 2021, s. 55). Dette bidrar ikke til å klargjøre begrepet, men antyder bare at "så lenge det er mulig å ha idrettsaktiviteter, så er idrettsperspektivet ivaretatt". Dette skaper forvirring rundt begrepene, og det er derfor behov for en felles referanseramme for å avklare fagets nye retning - et fag med mindre fokus på idrett, samtidig som idrettsperspektivet ivaretas (E. Vinje et al., 2021, s. 54–55).

Tilknyttet temaet omkring forståelsen av, og erfaringer med «et mindre idrettsrettet fag» ble det søkt etter å kartlegge hvordan elever og lærere forsto dreiningen av faget i FUSK-rapporten – nemlig at faget skulle ses på som et mindre idrettsrettet fag (E. E. Vinje et al., 2023). I analysen til Vinje og Skrede (2021) av støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving» konkluderte de med at det fremstår uklart hva Utdanningsforbundet opprinnelig legger i begrepet «et mindre idrettsrettet fag». Som et hjelpemiddel for lærernes og skolenes del er beskrivelsen av hva Utdanningsdirektoratet mener med «et mindre idrettsrettet fag» gitt blant annet med det allerede omtalte skrevet om «Hva er nytt i kroppsøving». Tilgangen lærerne har til dette skrevet er via en egen lenke på den digitale læreplanvisningen for faget på Utdanningsdirektoratets egne nettside. I dette skrevet kommer det blant annet frem: Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at



idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (E. E. Vinje et al., 2022, s. 19–20).

Vinje og Skrede (2021) har tidligere kritisert støtteskrivet som ble gitt ut i forbindelse med lanseringen av den nye læreplanen i kroppsøving. Det er uklart, spesielt med tanke på hva konkret som menes med «et mindre idrettsrettet fag». Derfor ønsket den nedsatte gruppen i FUSK-prosjektet om å få et større grunnlag til å forstå hvordan lærerne i felten forholder seg til det aspektet med at faget skal være mindre idrettsrettet, men at faget allikevel skal ivareta idrettsperspektivet. I deres spørreundersøkelse ble det derfor lagt opp til at deltakerne kunne bekrefte eller avkreft fire ulike påstander knyttet opp mot hva «et mindre idrettsrettet fag» betyr for de i praksis.

Ut ifra de ulike påstandene som ble gitt, kom man frem til at det er ulike forståelse om hva «et mindre idrettsrettet fag betyr». Dette gjelder både for elever og lærere og blant lærere som gruppe. Det kommer frem i undersøkelsen at det er delt forståelse knyttet til hva «et mindre idrettsrettet fag» innebærer. Uavhengig om lærerne underviser på ungdoms- eller videregående skole er tendensen til vektlegging i ulike retninger forholdsvis like. Kun tre av de totalt 55 lærerne som har deltatt oppgir i spørreundersøkelsen å være usikker på hva «et mindre idrettsrettet fag» betyr, men man kan se at svarfordelingen viser at respondentene er langt fra enige om hva begrepet egentlig betyr (E. E. Vinje et al., 2022, s. 20).

Knyttet til forståelsen hos hver enkelt lærer oppgir de forståelsen som «mindre konkurranse, sammenligning og aktiviteter der vi teller mål eller poeng». Slik som det tidligere var et større fokus på – hvor Annerstedt (2008) belyste dette som en utfordring, og spesielt bruken av testing til å måle elevene og innøving av teknikk. I FUSK-rapporten svarer 33 av 55 lærere at forståelse av et mindre idrettsrettet fag for dem betyr «mindre terping på teknisk riktig utførelse av ulike kroppslige og idrettslige ferdigheter». I rapporten vises det også til et mindretall lærere som kobler forståelsen til mindre tidsbruk på idrettsaktivitet eller å implementere færre idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen (E. E. Vinje et al., 2022).

Det blir også presentert lærerne søker dypere forståelse av begrepet, enn elevene. Det er grunn til å tro at lærerne mer på søken, fordi det er de som sitter på ansvaret for å tilrettelegge for undervisningen i tråd med relevante styringsdokumenter. Samtidig kan det argumenteres for at støtteskrivene i Utdanningsdirektoratets digitale læreplanvisning ideelt sett bør kunne kommunisere

med både elever og lærere – og her er begrepet benyttet. Det står også i § 3-3 i Forskrift til Opplæringslova (2006) at elevene skal være kjent med læreplanen. Da kan det argumenteres for at de også bør kjenne til hva en ny retning eller sentral dreining innebærer når det kommer en ny læreplan i faget.

Når det gjelder lærernes svar på dette, kan det stilles spørsmål ved om lærerne gir uttrykk for hvordan de tenker begrepet intuitivt har størst mulighet for å forstås av alle lærere. Dette fordi en annen mulighet kan være at lærerne svarer utfra hvordan de mener deres egen praksis kan karakteriseres etter en eventuell sammensmelting av oppfattede føringer, egen oppfattelse av hvordan faget bør være og det tolkningsrommet de finner i direkte og indirekte beskrivelser av det mindre idrettsrettede faget. Ellers kan vi bemerke at det kun er én lærer som oppgir at ingen av alternativene passer til å beskrive hva et mindre idrettsrettet fag betyr. Det betyr likevel ikke at også de andre lærerne kan legge andre supplerende, og kanskje for dem: sentrale, betydninger til dette begrepet (E. E. Vinje et al., 2023).

Til forståelsen av «et mindre idrettsrettet fag» har også forskergruppen i FUSK-prosjektet sett på hva lærere anser som idrettsaktiviteter. En definisjon og klargjøring rundt begrepet «idrettsaktiviteter» blir også essensielt for å i større grad kunne forstå hvordan kroppsøvingslærere implementerer idrettsaktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning. FUSK-rapporten henviser til Moen et al. (2018) hvor det i undersøkelsen, som har blitt gjennomført en nasjonal kartleggingsundersøkelse av kroppsøving faget fra 5.-10-trinn, kommer frem at faget blir preget av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og det som anses som moderne bevegelsesaktiviteter i stor grad er fraværende. Videre i deres rapport blir det også belyst at faget på et generelt grunnlag anses for å være assosiert med idrettsaktivitet – hvor fokuset har vært på ballspill og grunntrening.

Ut ifra antall deltakende lærere til undersøkelsen, er det et mindretall lærere som svarer at undervisningsaktivitetene ofte eller svært ofte er knyttet til undervisningssituasjoner som omhandler ball- og/eller racketspill hvor det blir gjort opptelling av poeng. Begrunnelsen på dette svaret kan være at intensjonen og målene for læringsutbyttet har vært et annet fokus, når det har blitt lagt opp til en slik aktivitet– enn hva for eksempel elevene selv oppfatter som formålet med den gitte aktiviteten. Det at det neste svaralternativet åpner for aktivitet der mål og poeng ikke telles, kan imidlertid gjøre en slik forklaring mindre sannsynlig. En annen forklaring kan være at enkelte lærere kan finne det vanskelig å bekrefte at de har hatt ball- og/eller racketspill hvor man teller mål

og poeng ofte, hvis de samtidig knytter denne aktiviteten i motsatt retning av et mindre idrettsrettet fag. Den forklaringen kan dels stemme ifølge Moen et. Al (2018). I rapporten de har utarbeidet kommer det tydelig frem at faget er preget av idrettsaktiviteter og grunntrening. Med idrettsaktiviteter mener de ballspill. Samtidig sier lærerne i rapporten at de ikke opplever det slik. Allikevel sier lærerne selv at undervisningen stort sett foregår på en instruerende måte. En instruerende måte, hvor lærerne selv introduserer og viser aktivitetene for og/eller med elevene. Denne formen for undervisningen ser man også igjen i idretter som elevene bedriver på fritiden. I kroppsøving får elevene altså i liten grad komme med forslag til innhold, og dermed påvirke undervisningen (Moen et al., 2018).

## 2.6 En visjon for fagfornyelsen i kroppsøving

Kroppsøvingfaget er stadig i endring og det blir gjort endringer knyttet til formål og innholdet i kroppsøvingfaget. Til lanseringen av den forrige læreplanen fra 2006, og revisjonen i 2012 ble det trukket som et mål for opplæringen at det skulle være et større fokus på alternative bevegelsesaktiviteter. Etter endt opplæring i 10. klasse skulle elevene kunne *være med i et bredt utvalg av idretter, utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter og praktisere noen individuelle idretter* (LK06). I læreplanen fra 2006 var de sentrale delene av kroppsøvingfaget omtalt som bevegelsekultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv – og medvirkende til felles dannelse og identitetsskaping. Ifølge artikkelen til Borgen og Engelsrud (2020) finnes det samlet sett lite kunnskap om elevers læringsutbytte og hvordan undervisningspraksiser foregår. Opplæringen i faget skulle allikevel ta vare på de allerede eksisterende og videreutvikle tradisjonelle og nye bevegelsesaktiviteter – som skulle stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse. Kunnskap om dette etterlyses både i internasjonal fra Kirk (2010) og nordisk forskning fra Annerstedt (2008), der det trekkes fram at kroppsøving ofte blir praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive blir prioritert, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon.

Med årene som følger har det faget blitt kritisert for hvordan det er lagt opp og hvordan det gjennomføres. Blant har Vinje og Skrede (2021) kritisert læreplanen som blir fulgt i dagens skole og Hordvik (2021) har belyst flere aspekter ved faget som ikke er positivt, og at det er lærerne som får skylden for at faget er slik det som er – hvor han trekker frem trening og idrettsprestasjoner og spekteret av ferdigheter. Hordvik (2021) hevder at: «Kroppsøvingundervisningen fungerer ikke som den skal. Den bryter med både læreplanen og opplæringsloven.» Til dette skriver han at faget i utgangspunktet skal dreie seg om kroppslig læring

hvor elevene utforsker et mangfold av aktiviteter, alene og sammen med andre ut fra egne interesser og forutsetninger.

Til kritikken har Hordvik og Aaring (2021) lagt frem en visjon for fagfornyelsen i faget. De presenterer en, i norsk kontekst, nytenkende måte å tenke undervisning i kroppsøvfingsfaget på - nemlig modellbasert undervisningspraksis. En slik tilnærming til undervisning i kroppsøving har i senere tid blitt trukket mer frem i lyset. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at kroppsøvfingsfaget er basert på gamle tradisjoner når det gjelder tilnærmingen til fagets innhold og undervisningsmetoder. Ut ifra dette er det flere forskere som ønsker en større transformasjon av kroppsøvfingsfaget. Til denne etterlysningen blir modellbasert praksis foreslått av Hordvik og Aaring (2021) som en innovativ, anvendelig og forskningsbasert undervisningstilnærming som kan være med på en transformasjon av kroppsøvfingsfaget. Med denne tilnærmingen vil lærernes antakelser om formålet med kroppsøving, samt hva og hvordan de underviser være en annen måte enn den mer tradisjonelle måten man i større grad kjenner til fra tidligere (Hordvik & Aaring, 2021, s. 191).

En modellbasert tilnærming til kroppsøvfingsundervisningen vil si at det er en mer elevsentrert tilnærming. Her anvender lærerne forskjellige pedagogiske modeller til å fasilitere dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og progressiv undervisning i ulike temaer. Disse temaene kan være konkurranseidrettens verdier, samarbeid og samspill, respekt og ansvar, naturglede, øving, sosial rettferdighet, forståelse for ulike bevegelseskulturer og ulike perspektiver på helse (Hordvik & Aaring, 2021, s. 191).

Tanken om en modellbasert praksis bygger på det grunnleggende arbeidet til Jewett, Bain og Ennis (1995), Metzler (2000) og Lund og Tannehill (2005) – hvor alle har utforsket en kroppsøvfingskontekst der lærere brukte ulike hovedtemaer eller modeller til å fasilitere undervisning av ulike kroppsøvfingsrelevante læringsnytter. De ulike modellene og deres hovedtema representerer ulike legitimeringsgrunnlag for kroppsøvfingsfaget (f.eks. konkurranseidretts verdier, samarbeid og samspill, respekt og ansvar, naturglede, forståelse for ulike bevegelseskulturer og ulike perspektiver på helse) ved at de gav føringer for innholdet/temaet, og hvordan læreren kunne undervise for at elever skulle utvikle dybdelæring relatert til det aktuelle temaet (Hordvik & Aaring, 2021).

Det er de siste to tiårene gjennomført en rekke forskning på modellbasert praksis og de forskjellige modellene. I dag blir modellbasert praksis ansett som en elevsentrert tilnærming som utfordre tradisjonell lærerstyrt og idrettsfokusert kroppsøvingsundervisning.

David Kirk, som en ledende forsker på kroppsøving, har presentert tre mulige scenarier for fremtiden til faget: «mer av det samme» (slik som faget praktiseres i dag), «radikal reform» (store endringer i faget) eller «utryddelse» (at faget forsvinner) (Kirk, 2010). Til forskningen sin er Kirk bekymret for at «mer av det samme» vil føre til at kroppsøving som skolefag vil bli «utryddet» på sikt. Sett i norsk sammenheng blir modellbasert praksis foreslått som en av de radikale endring i tråd med Kriks tre scenarioer (Hordvik & Aaring, 2021).

For å kunne ivareta idrettsperspektivet, og for å ivareta dreiningen om et mindre idrettsrettet fag presenterer Hordvik og Aaring (2021) som modeller som man kan benytte inn i undervisningen. Den første modellen heter *Sport Education* (Hordvik & Aaring, 2021, s. 205). Ved å benytte seg av den modellen er hovedtema og grunnideen for elevers læring å engasjere elevene, slik at man kan skape autentisk idrettserfaringen. Tilhørende denne perioden skal elevene lære om de ulike aspektene ved organisert idrett. Herunder kommer selve idrettsaktiviteten, idrettens organisering og dens positive og negative sider. Denne modellen har som mål å utvikle kompetente elever med tekniske og taktiske ferdigheter, som gjør at elevene kan delta i tilpasset spillaktivitet. Videre har modellen som mål å bidra til at elevene forstår og verdsetter idrettens regler og tradisjoner – og at elevene kan skille mellom god og dårlig sportsånd. Til hvordan læringen skal foregår baserer modellen seg på at elevene jobber i faste heterogene lag (uavhengig om det er individuell eller lagidrett). Elevene skal lære gjennom en ansvarsbevistgjørelse for de ulike rollene knyttet til idretten. De rollene som trekkes frem er dommer, trener, lagkaptein og spiller. Gjennom disse rollene skal elevene selv styre undervisningen ved at de selv har ansvar for å organisere lagtreninger, mens i eksempelvis i dommerrollen skal dømme kamper.

Elevene står overfor varierte utfordringer som krever samhandling, kritisk tenkning og beslutningstaking for å finne løsninger. Læreren fungerer som veileder og støtte i denne prosessen, og hjelper elevene med å bygge sin egen forståelse og utvikling av idretten som de jobber med.

En annen modell innenfor modellbasert praksis som ivaretar idrettsperspektivet, og har mindre fokus på selve idretten er *Teaching Sport Concepts and Skills* (Mitchell, 2013). Denne modellen er utviklet i et konstruktivistisk læringssyn (Mitchell, 2013). Modellen legger vekt på at elevene selv

konstruerer mening innenfor ulike aspekter av idrettslig aktivitet, inkludert fysiske, kognitive og emosjonelle aspekter. Dette skjer gjennom deltakelse i spillsituasjoner hvor elevene må ta taktiske beslutninger, og deretter reflektere over disse valgene for å konstruere ny læring som kan overføres til andre lignende situasjoner. Lærernes rolle er å skape læringsoppgaver som gir elevene mulighet til å ta slike beslutninger, og veilede elevenes refleksjoner gjennom prosessen. Ifølge Mitchell (2013) er det viktig å ta hensyn til denne tilnærmingen i planleggingsfasen av enheter med fokus på å undervise i idrettslige konsepter og ferdigheter.

Til denne modellen har Mitchell (2013, i Fon 2020) utarbeidet et rammeverk for planlegging, som kan bidra til at læreren retter fokuset på det modellen ønsker – de taktiske utfordringene (Mitchell, 2013). Ønsket ved bruk av denne modellen handler om å lære bort sportslige konsepter og ferdigheter på en måte som fokuserer på taktiske utfordringer og problemløsning. Modellen inneholder flere elementer, som kategorisering av idretter og aktiviteter, valg av fokus på en bestemt aktivitet eller ulike spillsituasjoner, vurdering av nivå av kompleksitet på taktiske utfordringer, modifisering av spill eller spillformer, bruk av spørsmål for læring og problemløsning som læringsutbytte. Modellen legger opp til en elevsentrert undervisning, med læreren som tilrettelegger for at elevene skal kunne identifisere utfordringer, samle informasjon, vurdere løsninger, gjøre valg og sette disse ut i praktisk handling (Mitchell, 2013).

### 3 Teori

Formålet med dette kapittelet er å forklare det vitenskapelige teorigrunnet for oppgaven, som empirien i studien vil bli gjenspeilet i, og diskutert opp mot. Goodlads (1979)

læreplannivåene blir brukt i utformingen av å forklare den norske

læreplanvirkeligheten (Engelsen, 2003, s. 16). For å aktualisere teorien opp mot problemstillingen i studien blir det relevant å se hvordan deltakerne i prosjektet tolker og forstår læreplanen i kroppsøving – med utgangspunkt i hvordan de implementerer idrettsaktiviteter, sett i lyset av at faget skal være mindre idrettsrettet, men faget skal allikevel ivareta idrettsperspektivet.

På bakgrunn av det ble innført ny læreplan for grunnskoleopplæringen høsten 2020, vil disse fem læreplannivåene være et hjelpemiddel for å større grad kunne avkode og praktisere den nye læreplanen.

Derfor vil jeg først se på Goodlad sine fem læreplannivåer. Goodlads fem læreplannivåer blir i dag brukt som et læreplanteoretisk begrepsapparat, som kan hjelpe hver enkelt til å forstå læreplanen (Garmannslund, 2011). Ved at den kan hjelpe lærere og andre involverte i skolesektoren til å forstå hva som er målet med den offisielle læreplanen, og hvordan den faktisk skal implementeres i undervisningen. De fem nivåene beskriver veien fra ideene rundt læreplanen til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen (Gundem, 2008). For å få en forståelse av gjennomføringen og implementeringen av idrettsaktiviteter blir det relevant å se på Goodlads fem læreplannivåer opp mot LK20, og dens inntreden i den norske skole (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

#### 3.1 Se helheten mellom skole og utdanning med utgangspunkt i Goodlads læreplanteori

I dette forskningsprosjektet skal jeg undersøke hvordan kroppsøvlingslærere implementerer idrettsaktiviteter i sin undervisning. På bakgrunn av problemstillingen jeg har, vil det være aktuelt å belyse Goodlads læreplannivåer. Læreplannivåene er aktuelle fordi læreplanen er et styringsdokument, fra Kunnskapsdepartementet (NOU 2014:7), som tolkes og forstås ulikt fra lærer til lærer. Uavhengig om læreplanen tolkes forskjellig fra skole til skole og lærer til lærer, er disse fem læreplannivåene brukt til å forklare den norske læreplanvirkeligheten (Engelsen, 2003, s. 16). Bakgrunnen for disse fem læreplannivåene er at mottakerne og brukerne, som bruker læreplanen aktivt, enklere skal få forståelse av dokumentet - og hvordan den kan brukes i det pedagogiske arbeidet (Engelsen, 2003, s. 16). Goodlads fem læreplannivåer er: *den ideologiske læreplanen, den*

*formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen* (Goodlad, 1979, s. 60). Disse sier noe om veien fra ideene og tankene om læreplanen, videre til hvordan den enkelte lærer tolker og erfarer læreplanen – til hvordan elever erfarer læreplanen i de ulike undervisningssituasjonene de befinner seg i (Gundem, 2008, s. 42).

Goodlads første læreplannivå er *den ideologiske læreplanen*, og blir betraktet som ideen bak læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60). Innunder denne fasen er det prosessarbeidet med planlegging og utviklingen av læreplanen som er sentralt. Her er man i en oppstartsfase (Goodlad, 1979, s. 61). Innunder nivået tilhører et rekrutteringsutvalg som består av faggrupper, læringsmiljøer og aktører som har innspill til selve utformingen av den kommende læreplanen (Gundem, 2008, s. 42). Gundem (2008) skriver også i sin bok om perspektiv på læreplanen, at tradisjon og kulturarv har en sentral rolle, men også at den nedsatte gruppen som diskuterer læreplanen må ta med i betraktningen hvilken tid den blir utformet i. Til siste punktet vil være en sentral del av selve utformingen, og fagutvalget må ta høyde for at samfunnet stadig er i utvikling (Garmannslund, 2011).

Læreplannivå to har Goodlad kalt *den formelle læreplanen*. Den formelle læreplanen er de fastsatte skriftlige dokumentene, som består av ulike elementer (Goodlad, 1979, s. 61). Disse elementene blir sett på å være selve bindeleddet mellom skolen og eleven/samfunnet. Til den formelle læreplanen er det en rekke krav som skal oppfylles – tilknyttet hva den skal inneholde. Disse elementene blir dannet etter et resultat av samfunnsmessige interesser, med påvirkning fra politiske prosesser. Den formelle læreplanen vil derfor gjenspeile de meningene, verdiene og holdningene som samfunnet mener elever skal tilegne seg i sin dannelsesprosess gjennom skoleløpet (Goodlad, 1979, s. 61). Kroppsøvfaget i LK20 skal elevene i større grad forstå sammenhengen mellom bevegelse, helse og kropp, og det er også mer fokus på naturaktivitet, uteferdsel og bærekraftig utvikling. Disse aspektene kommer tydeligere frem i læreplanens overordnede del og opplæringens verdigrunnlag. I tillegg er det et tverrfaglig tema om folkehelse og livsmestring, hvor elevene i kroppsøvfaget skal lære ulike verktøy for å ta ansvarlige valg for både fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

De to første nivåene inneholder ulike budskap og retningslinjer i læreplanen, som blir sendt ut til ulike mottakere. Når de to første nivåene blir sendt ut, trenger de mottakere. Mottakerne av læreplanen blir i denne sammenheng kroppsøvlærere. Det tredje nivået i Goodlad sine fem læreplannivåer er *den oppfattede læreplan* (Goodlad, 1979, s. 61). I følge Goodlad er det denne



delen som har størst innflytelse på selve forståelsen av læreplanen. Goodlad (1979) hevder at den oppfattede læreplanen oppstår som et resultat av hver lærers tolkningsprosess etter at de har studert læreplanen. Dette kan ses på som en operasjonalisering av læreplanen. En operasjonalisering betyr å definere og konkretisere en ide eller teori, på en slik måte som observerbar eller i dette tilfelle mest mulig gjennomførbar. Her gjelder en operasjonalisering av idrettsbegrepet i kroppsøvningsfaget, tilknyttet det som blir presentert i LK20 (Sandvik & Bauland, 2013). Det lærerne oppfatter kan se helt annerledes ut i den iverksatte planen. Læreres undervisning kan være ulik fra skole til skole, selv om undervisningen er planlagt etter samme kompetansemål. I tillegg vil andre forhold, som tilgjengelig læremidler og lærerens forutsetninger påvirke og gjenspeile lærerens tolkninger og holdninger inn mot læreplanen (Gundem, 2008, s. 42). Dette kan sees i sammenheng med hvordan en kroppsøvingslærer implementerer idrettsaktiviteter og hvordan den praktiske gjennomføringen i undervisningen ser ut. Nettopp fordi skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Det som skjer i klasserommet og på skolen dag etter dag utgjør den iverksatte læreplanen, men det kan være vanskelig å vite nøyaktig hva denne læreplanen innebærer. Det er den oppfatningen som lærerne har av læreplanen i praksis, som utgjør *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Det er gjennom lærernes erfaringer og deres utførelse av undervisningen at læreplanen blir tydelig. Det kan være utfordrende å balansere hva som skal læres med hvordan det skal læres. Lærernes oppfatninger kan være forskjellige fra den planlagte læreplanen. Praktisk undervisning kan derfor variere selv om målet er det samme. Andre faktorer som påvirker og gjenspeiler lærerens tolkninger og holdninger mot læreplanen er tilgjengelige læremidler og lærerens forutsetninger (Gundem, 2008).

Det blir gjort klart fra Goodlad sin side at innholdet i den ideologiske læreplanen vil forvrenges, for hver pedagogiske ansatt som tolker læreplanen. Goodlad sier den vil forvrenges nettopp, fordi mennesker fortolker ulikt. Det finnes mange ulike roller knyttet til en skole og læreplanen vil være en gjenstand for tolkning hos ledelsen ved en skole, lærerne, foreldre og ikke minst elever. For hvert hode som tolker læreplanen vil det kun gi ulike utfall.. Goodlad (1979) presiserer videre at lærere er de med mest betydelig oppfatning av læreplanen og målene for undervisning. Den formelle læreplanen vil da skille seg fra den oppfattede læreplanen som er et resultat av en fortolkning hos mottakerne (Goodlad, 1979, s. 63).

Det er ingen lineær overføring, men vanligvis tenker man det er skolen og lærerne, som i all hovedsak er brukere av læreplanen. Det har blitt tenkte fra høyere hold at skolen som organisasjon, skal trekke ut sentrale verdier, visjoner, intensjoner og retningslinjer fra læreplanen og, sammen, omforme disse til undervisningspraksis (Sivesind et al., 2009). Derfor blir det ofte, ved innføringer av nye læreplaner, et gap mellom de formulerte ideene og aspirasjoner for undervisningen. Derfor kan man bruke, som nevnt, John I Goodlad sine fem læreplannivåer for å se enda nærmere på forholdet mellom den intenderte og den realiserte undervisningen (Sivesind et al., 2009).

Det siste nivået til Goodlad er *den erfarte læreplanen*. Dette nivået handler om hvordan elevene erfarer læreplanen, og kompetansemålene som læreren deres har tolket. Elevenes subjektive livserfaring vil også spille en rolle på hvordan de erfarer læreplanen. Det elevene derfor sitter igjen med etter en undervisningsøkt eller skolegangen er ikke nødvendigvis i overenstemmelse med den formelle læreplanen og den iverksatte læreplanen (Gundem, 2008, s. 43).

## 4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt til masterprosjektet. Metode i forskningsøyemed handler om hvordan vi kan, eller hvordan vi bør gå fram for å skape kunnskap (Høgheim, 2020, s. 20). Til dette forskningsarbeidet blir det brukt en metodisk tilnærming som kalles *eksplorerende metode*, som innebærer at valgene gjøres underveis i prosjektet – etter hvert som ny kunnskap tilegnes (Høgheim, 2020, s. 139). Her vil det presenteres det vitenskapsteoretiske perspektivet, før det vil bli gjort rede for forskningsmetoden. Etter det vil jeg se nærmere på min egen selvrefleksjon som forsker, og det som omhandler intervjuet – med metode, utvalget, intervjuguiden og gjennomføringen. Det vil bli gjort rede for oppgavens validitet. Før det mot slutten vil bli presentert hvordan empirien har blitt analysert.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteoretiske perspektiver er filosofiske tilnærminger til forståelse av vitenskap og hvordan vitenskapen fungerer. Det gir et ramme for hvordan virkeligheten og hvordan vi vitenskapelig sett skal få til denne (Anker, 2020). Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap. En definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe (Nyeng, 2012). Skillet mellom forskning og vitenskap og andre kunnskapskilder er ikke sannheten, men måten sannheten blir søkt etter.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til denne studien, kan hermeneutikk være å foretrekke. Hermeneutikk kan beskrives som en teori om søken til forståelsen og meningene med tekster og kulturelle fenomener. Det legger vekt på at forståelse ikke er en passiv prosess, men en aktiv dialog mellom teksten og leseren. Innen vitenskapsteori argumenterer forskerne innenfor hermeneutikken for at vitenskapelige tekster og teorier ikke kan forstås uten hensyntagen til deres historiske og kulturelle kontekst (Anker, 2020).

Et viktig prinsipp innen hermeneutikken er at ingen tekst kan forstås isolert fra sin historiske og kulturelle sammenheng. Tekster og fenomener må derfor tolkes og forstås i lys av deres sammenheng og den kulturelle konteksten de er en del av (Thagaard, 2018).

Vitenskapsteori anvendes hermeneutikk ofte innen kvalitativ forskning, hvor man ønsker å forstå subjektive erfaringer og meninger. I motsetning til positivistiske tilnærminger, som søker å måle og kvantifisere data, fokuserer kvalitativ forskning på å forstå de underliggende meningene og

mekanismene som ligger bak fenomener (Thagaard, 2018). Alt i alt er hermeneutikk en anerkjent teori innen vitenskapsteori fordi den anerkjenner at forståelse og tolkning ikke er en enkel sannhet, men en aktiv prosess som innebærer hensyntagen til både teksten og leserens perspektiv.

Innenfor studien vil en hermeneutisk metode være å foretrekke. En hermeneutisk tilnærming vil være mer konkret fordi det tas utgangspunkt i forståelsen av andre mennesker, og deres egne erfaringer i praksis. Hermeneutikk er sentralt innenfor utdanningsvitenskapen – som en subjektiv fortolkende prosess, hvor man ønsker å få frem en økt forståelse av noe (Høgheim, 2020). I dette studiet sitt tilfelle vil det være hver enkelt kroppsøvlingslærer som har blitt intervjuet, og deres forståelse og implementering av idrettsaktiviteter inn i sin kroppsøvlingsundervisning. Om man ser i retning av Gadamer sitt vitenskapelige ståsted, mente han at man søker en mening gjennom en fortolkningsprosess – i stedet for å komme frem til en sannhet gjennom andre menneskers subjektive opplevelser (Kvarv, 2021). Underveis i fortolkningsprosessen vil forskeren prøve å oppnå en sirkulær prosess. Denne sirkulære prosessen er med på å klare se delene, og kunne betrakte helheten. En sentral del av denne prosessen er å se delene og det å betrakte helheten – dette ses på som den hermeneutiske sirkel (Sæle & Hallås, 2020).

En hermeneutisk tilnærming til studien vil komme til syne, på bakgrunn av at man må ha et bevisst ønske om å skape en mening i interaksjon og samspill. Man må også være kapabel til å gjøre endringer i siden egen forståelse og være åpen i møte med andres innspill og synspunkter. Videre vil også en hermeneutisk tilnærming heve studien fordi man er ute etter å forklare ulike sosiale fenomener, og ikke bare at man skal forså de (Anker, 2020). Dette er nyttig og viktig fordi forskningsprosjektet jeg er en del av ønsker å høre stemmene til de som aktivt arbeider med faget ute i skolen. Med denne tilnærmingen kommer deltakerendes stemme tydeligere frem, og deres svar vil komme frem i lyset på bakgrunn av at jeg som forsker er opptatt av å innhente deres kunnskaper og praksiser fra fagfeltet de underviser på.

En utfordring med denne tilnærmingen kan være ved forskerens forståelse ligger den også noen fordommer knyttet til tema. I søken etter mening, skal ikke disse fordommene i utgangspunktet komme til syne. Har man som forsker en bevissthet rundt sin egen for-forståelse, samtidig som man har et ønske om å utvikle og bygge videre på forståelsen – vil man kunne komme nærmere en helhetsforståelse av den man forsker på og ønsker ny innsikt (Anker, 2020).

En annen mulig, og en relativt viktig svakhet ved å velge hermeneutikk som vitenskapsteoretisk metode er forståelsen av det som skal forskes på. Som nevnt så tar hermeneutikken utgangspunkt i

mennesket og dens forståelse (Anker, 2020). Hvert enkelt individ har hver sin oppfatning, og man kan la seg påvirke av omgivelsene rundt. Det kan by på utfordringer i den grad at jeg som forsker har min forståelse og kjennskap til begrepet det skal forskes på. Det samme har mine intervjuobjekter også. Min forforståelse og kjennskap til begrepet og min praktiske erfaring i faget kan spille inn på hvordan jeg velger å formulere spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene (Anker, 2020).

## 4.2 Kvalitativ metode

Metode anses for å være selve kjernen når det gjelder praktisk vitenskap. Hvordan en forsker går frem, eller bør gå frem for å tilegne seg kunnskap blir sett på som metode. Innenfor vitenskapelige metoder er det ofte et skille på to tilnæringer, og den tilnærmingen som er tatt i bruk i denne studien er en eksplorerende metode (Høgheim, 2020). En eksplorerende metode viser til måter å forsker på fenomener, der noe skal utforskes. Innenfor denne metoden har forskningen som mål å skape teori om det man forske på. Det vil si at en inngang til denne metoden kan være at man samler inn informasjon først, for deretter å analysere informasjonen for å finne et generelt mønster og til slutt brukes informasjonen til å trekke sannsynlige slutninger om hvordan et fenomen er (Høgheim, 2020). Innenfor eksplorerende metode ligger den kvalitative metoden, som er brukt i denne oppgaven. I denne metoden legges blant annet teorier om fortolkning (hermeneutikk) til grunn (Sæle & Hallås, 2020). Kvalitative metoder anvendes på en slik måte at de sosiale fenomenene i større grad skal kunne forstås. For å komme nærmere disse sosiale fenomenene rettes det oppmerksomhet mot livet på innsiden. Det vil i praksis si at det er tett kontakt mellom forsker og de som sier seg villig til å delta i forskningsprosjektet (Sæle & Hallås, 2020). Til mitt forskningsprosjekt og min problemstilling er det hensiktsmessig med en metodisk tilnærming som er kvalitativ. Forskerens tolkninger er knyttet til den opprettede kommunikasjonen mellom med aktuelle – som sier seg villig til å delta i forskningsprosjektet. I dette tilfellet er det kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen. Her vil jeg som forsker fortolke de ulike kroppsøvlingslærerne sine fortolkning av forståelse og implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen. For å oppnå fruktbare resultater knyttet til forskningsarbeidet – benytter jeg av den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning som er intervju (Thagaard, 2018).

### 4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike tilnærminger til forskningsdesign, og en av disse tilnærmingene er semistrukturerte intervjuer, også kalt dybdeintervjuer (Tjora, 2021). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er semistrukturerte intervjuer et intervju med bestemte temaer og forslag til spørsmål. Målet med denne intervjuformen er å skape en situasjon, som fører til en relativt fri samtale, der informantene har tilstrekkelig tid til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet for forskningen (Tjora, 2021). En semistrukturert intervjuform kan være både helt ustrukturert og dermed en åpen samtale, eller mer strukturert og mer ledende.

For å besvare problemstillingen min på en gunstigst mulig måte - om hvordan kroppsøvingslærere forstår og implementerer idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen - har jeg valgt en semistrukturert form på intervjuet. Denne formen gir meg muligheten til å bevege meg litt frem og tilbake, slik at det blir mer en uformell samtale. Dette kan være til stor fordel, da jeg som forsker ønsket en større og dypere forståelse av kroppsøvingslærernes opplevelser og synspunkter knyttet opp mot temaet (Tjora, 2021).

Jeg ønsket å gjennomføre et åpent intervju som var relevant for problemstillingen min, og derfor stilte jeg hovedspørsmål som var åpne og ble fulgt opp av relevante oppfølgingsspørsmål. Ved å velge åpne spørsmål kunne deltakerne utforske ulike aspekter og temaer på en åpen måte, uten å bli begrenset av forhåndsdefinerte spørsmål eller svaralternativer. Dette ga deltakerne større frihet til å uttrykke sine tanker og meninger på en mer naturlig måte. En slik tilnærming tillater forskeren å få et mer helhetlig bilde av hvordan respondentene tenker rundt emnet, og temaene i intervjuguiden gikk innom hverandre for å skape en sammenheng i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Selv om det har blitt skissert positive sider ved et kvalitativt forskningsintervju, finnes det er også noen utfordringer knyttet til dette. En av de generelle hovedutfordringene ved en slik intervjusituasjon er at det kun sier noe om den sosiale interaksjonen som finner sted i den gitte intervjusituasjonen. I all hovedsak vil dette si at intervjuet kan gi kunnskap om hvordan folk snakker om ulike ting, men ikke svare på hva de faktisk gjør og hvorfor de gjør det. Som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det, er intervjueren en reisende som sammen med intervjupersonen konstruerer kunnskap. Om denne reisen ikke bunner ut at jeg som forsker og informanten ikke får skapt den flyten, og de til dels ikke svarer på spørsmålene i henhold til problemstillingen – er dette en stor utfordring for prosjektet (Andersson-Bakken & Dalland, 2021).

En annen utfordring knyttet opp mot temaet det forskes på, er min kjennskap og mine meninger opp mot temaet. Som kroppsøvlingslærer har jeg en viss kjennskap og noe kunnskap rundt temaet og det kan være med på å legge noen føringer for selve intervjuprosessen. Dette kan være med på å skape et skjevt maktforhold, hvor selve samtalen ikke blir hovedmålet – men et middel for forskeren å fortolke i overensstemmelse med enge forskningsinteresser (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut ifra dette er det viktig, når intervjuprosessen er igangsatt, at jeg som kroppsøvlingslærer med erfaring knyttet opp mot forståelsen og bruken av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen – ikke lar mine egne meninger og interesser gi føringer for intervjuet. Det blir gjort klart at makt ikke skal bli eliminert når det kommer til et forskningsintervju. Det er heller viktig at den som intervjuer til enhver tid er klar over at en ubalanse kan utspille seg i selve produksjonen av intervjukunnskapen. Når denne forståelse lå til grunn gjorde jeg noen tanker knyttet til min rolle og hvordan dette kunne utspille seg. I min rolle som forsker ønsker ikke jeg å ha innvirkning på selve datainnsamlingen til dette prosjektet. Jeg innehar en viss form for forståelse og erfaring knyttet til teamet, ved at jeg er en del av en kroppsøvlingsseksjon i min arbeidshverdag. Jeg gjorde meg selv bevisst på at jeg som kroppsøvlingslærer har mine egne meninger om tema jeg forsker på, men var nøye med hvordan jeg skulle opptre i intervjuene, slik at mine tanker ikke skulle påvirke informantenes svar. Dette gjaldt både i måten spørsmålene ble stilt på og oppfølgingsspørsmålene, hvis det var noe som var uklart. Jeg tenkte godt igjennom at mine tanker og holdninger rundt vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget ikke skulle fargelegge intervjuprosessen. For at denne utfordringen skulle bli belyst og i størst mulig grad utelukkes, ble gjennomført et testintervju – før jeg var i gang med selve datainnsamlingen.

#### 4.3.1 Utvalg

Det er, ifølge Sæle og Hallås (2020), avgjørende å tenke igjennom utvalget av informanter for å få best mulig svar på problemstillingen. I denne studien er utvalget relativt lite, med fire deltakere. Når utvalget blir relativt lite, er det knyttet større viktighet til at utvelgesprosessen blir gjort på en slik måte at utfallet blir så gunstig som mulig- knyttet opp mot prosjektets problemstilling. Formålet er at analysen av den innsamlede dataen kan gi en forståelse av de fenomener som det blir forsket på. Knyttet mot utvalget og rekruttering av informanter, kan man gjøre utvelgingen av informanter strategisk. En strategisk utvelging er basert på at det blir gjort en systematisk utvelgelse av personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 43). De kriteriene som ble lagt til grunn til intervjuprosessen var det kroppsøvlingslærerne måtte arbeide ved en ungdomsskole i skoleåret i det tidsrommet prosjektet var aktivt – altså skoleåret 2022/23. De måtte også ha relevant utdanning – relevant

utdanning i denne sammenheng er studiepoeng knyttet til faget og de måtte selv undervise i kroppsøving inneværende skoleår. Disse rammene var hovedkriteriene for utvelgelsen. For å oppnå en uavhengighet og variasjon var det ønskelig at representantene som skulle bidra til prosjektet tilhørte forskjellige skoler. Ved at lærerne jobber ved ulike skoler var håpet at det skulle bli mer variasjon og et bredere spekter inn i undersøkelsen. Utover disse rammene var det også ønskelig at representanten som ville bidra, hadde ulik erfaring – ut ifra hvor lenge de hadde arbeidet med kroppsøving i skolen. I utvelgelsesprosessen var det også et ønske om at de som stilte til intervju, ikke skulle være en homogen gruppe. Ved at gruppen blir lik, kan man fortere nå metningspunktet. Et metningspunkt, eller datametning vil si man innhenter empiri som ikke synes å bidra med nye momenter (Tjora, 2021, s. 292). For å unngå et tidlig metningspunkt ønsket jeg dermed å ha kroppsøvingslærere med ulike erfaring.

I prosessen rundt rekrutteringen av deltagere til prosjektet var det essensielt å ikke nå metningspunktet tidligere enn man selv ønsket – men at metningspunktet kommer når forskeren selv er fornøyd og til det deltakere ikke synes å gi ytterligere forståelse av tema som forskes på. Da kan man oppfatte utvalget som tilstrekkelig og stort nok (Thagaard, 2018). I prosessen må det vurderes hvor mange deltagere som skal være med for å si noe om forståelse og implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen og som kan bidra til å utvikle forståelse om fenomenet (Thagaard, 2018). Innenfor denne studien ble det enighet mellom meg og veileder at et utgangspunkt på fire deltagere til prosjektet var ønskelig. Om det ville være behov for flere enn fire, skulle vi ta en beslutning på etter dataene fra de fire intervjuene var innhentet.

Av de fire informantene som har blitt intervju, har samtlige erfaring med undervisning i kroppsøvingsfaget etter LK20. Tre av fire har erfaringer med L06, og kan dermed se endringene i større grad.

For å beskytte personvernet til hver lærer, er det gitt et fiktivt navn til dem. Hensikten med introduksjonen er å gi leseren en forståelse av kroppsøvingslæreren og danne et bilde av lærerens erfaringer med idrettsaktiviteter i faget.

#### 4.3.2 Presentasjoner av informantene

Jeg har valgt å presentere hver av de fire informantene, og fortelle kort om deres bakgrunn innenfor kroppsøving. Av de fire informantene som har blitt intervju, har samtlige erfaring med undervisning i kroppsøvingsfaget etter LK20. Tre av fire har erfaringer med L06, og kan dermed se endringene i større grad. En annen spennende faktor å nevne, er at samtlige har en form for idrettslig bakgrunn.



For å beskytte personvernet til hver lærer, er det gitt et fiktivt navn til dem. Hensikten med introduksjonen er å gi leseren en forståelse av kroppsøvingslæreren og danne et bilde av lærerens erfaringer med idrettsaktiviteter i faget.

#### Tor-Kjetil

Tor-Kjetil har arbeidet som kroppsøvingslærer siden 1999. Med en utdanning på seks år, hvor tre av disse var idrettsrettet. Siden han har jobbet i skoleverket siden 1999, har han vært gjennom flere læreplaner og har en god oversikt over utviklingen av faget siden den gang. Tor-Kjetil poengterer en omveltning hvor bruken av idrett og idrettsbegrepet i kroppsøving hvikes mer og mer ut – hvor det tidligere har vært toneangivende.

#### Lene

Lene har fartstid som kroppsøvingslærer fra 2015, som tilsier syv år. Da var hun nyutdannet med 60 studiepoeng i faget, og begynte i jobb samme år og har undervist i kroppsøving siden. Hun har erfaring fra både barne- og ungdomsskole, og har derfor jobbet med et bredt spekter av kompetansemålene. Siden hun har vært i arbeid siden 2015, har også hun kompetanse fra LK06 – som er den tidligere læreplanen.

#### Elisabeth

Elisabeth har erfaring som kroppsøvingslærer fra høsten 2013, samme året som hun var ferdigutdannet. Elisabeth har også 60 studiepoeng i faget og hun har erfaring fra to ulike ungdomsskoler og en videregående skole. Hennes umiddelbare tanker om faget i dag er at kroppsøvingsfaget er en nyttig del av hverdagen til elevene, men at det kan til tider være et utfordrende fag å undervise i.

#### Simen

Simen er i kontrast fra de tre andre intervjuobjektene fersk i yrket. Han er 27 år. Han er nyutdannet og har erfaring med kroppsøving som fast fag fra 2022. Tidligere har han jobbet i et vikariat som kroppsøvingslærer og er dermed kjent med innholdet i LK06. Simen har en mastergrad i faget, som tilsier at han har en kompetanse som tilsier 130 studiepoeng.

### 4.3.3 Datainnsamling

Selve datainnsamlingen ble gjennomført med fysisk oppmøte ved skolene der hvor deltakerne arbeider. Alle intervjuene ble gjennomført på en lukket rom – med meg og deltakeren. De gjennomførte intervjuene ble tatt opp på en iPhone-telefon ved hjelp av appen *Taleopptak*. Denne telefonen er til vanlig ikke i bruk, men er av privat eie. Dette lot seg gjør fordi Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har utarbeidet et skriv<sup>1</sup>, med retningslinjer for behandling av lydfiler under et forskningsprosjekt. I dette skriver med retningslinjer i henhold til lydfiler står at de ikke anbefaler å ta i bruk private enheter, men at skolen heller ikke har anledning til utlån av utstyr for å ta opp lyd. På bakgrunn av at skolen ikke hadde anledning til å låne ut det nødvendige utstyret, ble det i samsvar med veileder, gjort en beslutning på å ta i bruk denne telefonen med den nevnte appen for å ta opp intervjuene. En viktig presisjon her er at telefonen ikke er i daglig bruk, men at den er i privat eie. Både WIFI og mobilnett var ikke tilkoblet på noe tidspunkt i arbeidet knyttet til intervjuprosessen. Ved gjennomført intervju ble filene lastet over til en minnepinne, før de ble overført til en ekstern harddisk. Når selve arbeidet med transkripsjon skulle begynne ble lydfilene overført til en privat datamaskin – uten internett tilkoblet. For å best mulig ivareta personvernet ble et og et intervju overført og ferdig transkribert, før arbeidet med neste intervju ble igangsatt. Hver transkripsjon ble gjort sammenhengende, og derfor var ingen behov for flytting eller sletting underveis i arbeidet. Etter hvert som hver transposisjon ble ferdigstilt, ble hver lydfil slettet fra den eksterne harddisken og de ferdige dokumentene med transkriberte intervjuer lagret i en mappe på datamaskinen. På denne mappen ble opprettet passordbeskyttelse. I henhold til retningslinjene fra USN om behandling av lydfiler ved forskning så hevder jeg å ha lagret forskningsdataen så forsvarlig som mulig, ved bruk av privat enhet.

### 4.3.4 Intervjuguide

Før arbeidet med innsamlingen av datamaterialet kunne begynne, ble det utarbeidet og ferdigstilt en intervjuguide – med spørsmål som er relevante for den gitte problemstillingen tilknyttet forskningsarbeidet. Utgangspunktet for et vellykket intervju, er at det på forhånd har blitt gjort en forarbeid om konteksten for knyttet til intervjuet – for at spørsmålene som blir stilt oppleves for relevante for intervjupersonen (Thagaard, 2018). I denne intervjuguiden, med utgangspunkt i et semistrukturert intervju, har det blitt utarbeidet overordne temaer med mer eller mindre åpne spørsmål og forslag til underspørsmål knyttet til de ulike temaene. Bakgrunnen for disse valgene er at jeg ønsket en dialog tilknyttet deltakerens tanker og innspill knyttet til temaet som blir presentert.

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 1

For å kunne sikre at intervjuet skal oppnå en viss kvalitet, er det essensielt at det blir stilt spørsmål som oppmuntrer deltageren til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser tilknyttet temaet det skal forskes på (Thagaard, 2018). Dermed ønsket jeg en åpen start, hvor de presenterer seg og får snakket om sin bakgrunn som kroppsøvingslærer, for å skape en dialog og kunne knytte en relasjon oss imellom – som forhåpentligvis kunne gi mer ærlige svar. For å lykkes med intervjuet, må intervjuguiden planlegges godt - slik at det er spørsmål som er sentrale for temaet i studien, og fleksible nok overfor informantenes utsagn. Det må stilles spørsmål som skal kunne gi konkrete og utfyllende beskrivelser av ønsket forskningstema, og den bør inneholde oppfølgingsspørsmål. Dette er for å kompensere for at det er forskjeller i hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet (Thagaard, 2018). Til dette valgte jeg å bygge inn spørsmålene i hovedkategorier, med underbyggende oppfølgingsspørsmål som kunne stilles – om det var elementer jeg vil komme nærmere innpå. Ønsket med disse hovedkategoriene var å eventuelt kunne videreføre de ved gjennomlesing tilknyttet analysen. Siden jeg ikke hadde kjennskap til enkelte av deltakerne, visste jeg ikke hva som kunne møte meg, og ved noen tilfeller kan man bli utsatt for en deltaker som snakker mer generelt og overflødig. Da er det viktig med oppfølgingsspørsmål som inviterer til å utdype sine følelser og reaksjoner. For å skape flyt i samtalen og oppmuntre til engasjement anvendes noe Thagaard (2018) kaller «prober». Med «prober» signaliseres interesse for det intervjupersonen forteller om, ved å for eksempel svare med kort respons som «ja» og nikke eller stille oppfølgingsspørsmål. Etter at de første spørsmålene var besvart, gikk det over på temaer tilknyttet problemstillingen. Disse temaene tok utgangspunkt i det generelle rundt kroppsøvingsfaget og idrettsaktiviteter, forståelse av dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag og idrettsaktiviteter i undervisningen.

Disse temaene ble utarbeidet for å skape relevans for problemstillingen. Oppfølgingsspørsmål gjennom store deler av intervjuguiden ble knyttet opp mot hovedområdene. For å oppmuntre intervjupersonene til å reflektere over de ulike temaene ønsket jeg at de også skulle bruke eksempler knyttet til spørsmålene (Thagaard, 2018). Det er viktig at jeg som intervjuer er har meg konkrete tanker rundt den kontakten som blir etablert med deltagerne i prosjektet. Målet er at intervjupersonen ikke skal bli påvirket slik at de skal fortelle og svare noe de tror jeg som forsker vil ha som svar. Jeg må som tidligere nevnt, være nøye med å unngå at mine verdier og tanker rundt vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget ikke preger intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

#### 4.3.5 Pilotintervju

Før jeg begynte intervjurundene med informantene ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju. For at selve intervjuene skulle bli mest mulig anvendelige, ville det være lurt for meg som ikke har noe erfaring knyttet til intervjusituasjoner og gjennomføre et pilotintervju. Ved lite erfaring knyttet til intervjusituasjonen, kan det skape større usikkerhet og utrolighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har aldri stått i en slik situasjon, og derfor valgte jeg å gjennomføre et slikt intervju

Fordi intervjueren har knyttet forventninger og den har lagt føringer for seg selv, for hvordan det skal være. Disse faktorene kan spille inn på kvaliteten på intervjuene, om det det ikke blir gjennomført pilotintervju (Thagaard, 2018). Ved manglete erfaring rundt intervjuer kan også kvaliteten synke fordi man har flere tanker i hodet samtidig og tar seg ikke god nok tid.

Til dette pilotintervjuet benyttet jeg meg av intervjuguiden som jeg har utarbeidet. Her ble hovedspørsmålene og passende oppfølgingsspørsmål stilt. Ønsket og fokuset rundt pilotinterjuvet var å få til en mest mulig reel intervjusituasjon. Med et slikt intervju fikk jeg testet spørsmålene og gjort justering ut ifra hvordan medstudenten responderte på spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Jeg fikk også testet cirka hvor lang tid jeg brukte på å gjennomføre intervjuet og min rolle som intervjuer. Til dette pilotintervjuet ble det også signert samtykke skjema, slik at jeg kunne ta opp lyd og høre igjennom intervjuet i etterkant.

Å gjennomføre et pilotintervju har vist seg å være en verdifull erfaring som gir mulighet for å teste intervjuguiden og rollen som intervjuer selv, før den endelige intervjusituasjonen gjennomføres. Etter å ha lyttet til intervjuet i etterkant, kunne jeg evaluere spørsmålene som ble stilt og hvordan de ble oppfattet. Selv om de fleste spørsmålene var tilstrekkelig åpne for å tillate intervjuobjektet å svare fritt, ble noen formuleringer likevel justert i ettertid for å optimalisere intervjuet.

Intervjuguiden og selve intervjuet var godt koordinert, og gradvis inkludering av ulike spørsmål gjorde det mulig å bygge en meningsfull samtale. Etter en grundig gjennomgang av lydfilen og samtale med medstudenten, var intervjuguiden klar for å bli brukt i søknaden til Norsk senter for datainnsamling (NSD).

Gjennom pilotintervjuet ble det synliggjort flere faktorer som jeg nødvendigvis ikke tenkte på før den reelle intervjusituasjonen. Testgjennomkjøringen ga meg en større forståelse av min rolle som intervjuer og viktigheten av å evaluere og justere underveis. Jeg ser nytteverdien av å gjennomføre et pilotintervju, fordi de ga meg en pekepinn for å i større grad oppnå et vellykket og pålitelig resultat i den endelige datainnsamlingen.

#### 4.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Ved godkjent søknad hos NSD, stod intervjuene for tur. I innledningen av denne prosessen ble det sendt ut invitasjoner om deltagelse. Ettersom de sa seg villige til å delta ble det avtalt tidspunkt for gjennomføringer av intervjuene. Når dette var gjort ble de tilsendt informasjonsskrivet<sup>2</sup> og et utdrag med aktualiseringen for studien. Jeg valgte ikke å sende over selve intervjuguiden, fordi det var ønskelig at de ikke hadde sett formuleringen på spørsmålene før selve intervjuet. Valgte om å ikke oversende intervjuguiden ble tatt fordi jeg hadde ønsket om spontane og praksisnære svar. Målet mitt var at deltakernes svar ikke bli påvirket på forhånd (Thagaard, 2018). Alle intervjuene fant sted på Østlandet, og det lot seg derfor å gjennomføre alle de fire intervjuene fysisk. Ved at intervjuene lot seg gjennomføre ved fysisk oppmøte på hver enkelt skole følte jeg mer eierskap til intervjusituasjon, fordi vi kunne få hilst og utvekslet noen samtaler både før og etter selve intervjuet, og underveis i intervjuet kunne jeg se og tolke både ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Vanligvis vil ikke deltakeren være tilstrekkelig klar over at den røper seg gjennom kroppsspråket, og en slik faktor må man ta stilling til om man skal påpeke eller ikke (Thagaard, 2018). Det var noen tilfeller dette forekom hos meg, og dette skal jeg snakke mer om i de etiske betraktninger jeg har gjort med meg – knyttet til studien. Sett intervjuene under ett, er opplevelsen min utelukkende positiv til fysiske intervjuer og at bidragene informantene kom med var nyttig for studien. Etter at disse spørsmålene og etter at jeg følte situasjonen og rammene hadde satt seg gikk jeg over til spørsmålene som omhandlet det generelle i kroppsøvingsfaget – her gikk vi inn på opplevelser, hvordan faget legges opp på skolen, årsplan. Etter vi hadde snakket oss igjennom det, kom de fleste deltakerne automatisk inn på neste tema. Det dreide seg om læreplanen og forståelsen knyttet opp mot idrettsaktiviteter i faget. Før vi til slutt penset oss inn på det mer konkrete rundt idrettsaktiviteter. Her ble det snakket om implementeringen og forståelsen av bruken av idrettsaktiviteter i kroppsøvingundervisningen, de positive og negative sidene ved bruken. Mot slutten snakket vi om hvilke faktorer de ser etter og om det er noen utfordringer knyttet til bruken av idrettsaktiviteter.

Ved det gjennomførte pilotintervjuet hadde jeg en viss formening om hvor lang tid intervjuene ville vare. Selve pilotintervjuet varte om lag 25 minutter og de fire intervjuene som ble gjennomført hadde en tidsramme på mellom 30 og 40 minutter. Inntrykket mitt var samtlige hadde satt av tilstrekkelig med tid til gjennomføring av intervjuene, og de bidro med gode faglige svar og reflektere over forståelsen og implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsfaget. De turte å være åpne og ærlige om sin undervisningspraksis og hvordan de benytter seg av idrettsaktiviteter. I

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 2

etterkant sitter jeg igjen med flere utdrag jeg kan bruke inn i forskningsprosjektet. Det var tydelig at var kjent med temaet fra før og hadde reflektert rundt problemstillingen de ble presentert for.

#### 4.3.7 Behandling av data og transkribering

Når jeg skulle i gang med intervjuene og innsamlingen av datamaterialet, som tidligere nevnt, benyttet til iPhone-telefon. Appen som ble brukt heter *Taleopptak*. Innsamlingen av datamaterialet på denne måten kreves det lite ekstraustyr og ingen internett eller strømtilkobling for å gjennomføre. Det ble også gjennomført lydsjekk i forkant, slik at jeg på forhånd ble kjent med appen og kunne vite at kvaliteten på opptaket var tilstrekkelig for å kunne gjengi intervjuet på et senere tidspunktet. Etter innsamlingen av datamaterielt, er neste steg å omvende det muntlige intervjuet til skriftlig form.

Ved å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode, og gjennomføre datainnsamlingen med intervjuer er det anbefalt å ta opp lyden under intervjuet og gjennomføre en fullstendig transkribering av materialet i ettertid (Tjora, 2021). Disse faktorene er avgjørende for innsamlingen av empiri, men det finnes i utgangpunktet ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Derfor anbefaler Tjora (2021) å vurdere hvordan man skal gjennomføre transkripsjonen ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen (Tjora, 2021). En utfordring knyttet til denne strategien er at man ikke til enhver tid vet hva som er de viktige temaene, eller hva som er hensiktsmessig på et detaljnivå. Derfor anbefaler Tjora å være enda mer presis i arbeidet med transkripsjonen enn det man tenker er nødvendig (Tjora, 2021). En utfordring knyttet til transkripsjon og uthenting av datamateriale, er om informanten begynner å lete etter ord, kan dette enten utvise usikkerhet eller at de sliter å ordlegge seg på spørsmålene. Denne utfordringen støtte jeg på et par ganger gjennom transkripsjon, og den ene gangen valgte jeg detaljert skrive ned situasjonen fordi det er av interesse for analysen og diskusjonen. Den andre gangen så jeg ikke nytten å ha det med, fordi det var i starten av et spørsmål og informanten kom inn igjen på det etter en liten dialog (Andersson-Bakken & Dalland, 2021).

Selve transkripsjonen var en tidkrevende prosess. Det utarta slik at jeg gjennomført et intervju og transkriberte det ferdig, før jeg begynte på et nytt intervju. Selve reinskrikingen av hvert intervju var utfordrerne i starten, men det gikk bedre og bedre for hvert intervjuet – og jeg hadde heldigvis prøvde meg frem med utgangspunkt i pilotintervjuet. Tilknyttet alle intervjuene ble pauser, tenkepauser, korte stopp, ekstraord som «ehm, hm, uhm» og utrykk tatt med. Dette ble tatt med,

som et utgangspunkt i modellen som har blitt anvendt i analyseprosessen og det kan ha betydning for datamaterialet. Ved å gjennomføre intervjuene fysisk kunne jeg fort legge merke reaksjoner i forhold til kroppsspråk og ansiktuttrykk hos informantene. Det er viktig å ha oversikt over informantene, og ved denne studien som er relativt liten er det lette å ha kontroll. Når jeg selv har jeg gjennomført intervjuene blir det enklere for meg å «se» igjen situasjonen og man kan underveis i transkripsjonen i enklere grad sette seg inn i situasjon, enn om det hadde vært en større avhandling. Da ville det vært større risiko at manglende informasjon i transkripsjon får betydning for analysen. Underveis i transkriberingen ble både sitater og uttalelser fra informantene som jeg opplevde å ha direkte relevans til problemstillingen markert, slik at prosessen med analyseringen av datamaterialet ble påbegynt.

## 4.4 Analyse av datamaterialet

Etter man har gjennomført en eksplorerende undersøkelse og fått inn det man føler er tilstrekkelig med data, venter neste det neste steget i prosessen. Det neste steget blir å analysere tekstdataene. Høgheim (2020) skriver at denne prosessen kan være en utfordring, ikke fordi selve arbeidet er overveldende og komplisert – men fordi det ikke direkte finnes noen mal for hvordan man må eller hvordan man skal gå frem for å analysere tekstmaterialet. Selve analysen skal ta utgangspunkt i datamaterialet som er samlet inn. I dette tilfellet er det transkripsjon av intervjuene det dreier seg om. Disse intervjuene skal, i analysen, brytes ned i ulike deler og kategorier. Disse delene skal undersøke hver dels mening eller budskap og delenes gjensidige forhold – før de sammen skal gi informasjon i et helhetlig bilde igjen.

### 4.4.1 Gjennomføring av analysen

Til arbeidet med analysen av datamaterialet har jeg tatt i bruk en fler-trinnsmodell som Hastie og Glotova (2012) presenterer i sitt kapittel om analyse av kvalitativ data. Ved å ta i bruk denne modellen, sier Hastie og Glotova (2012), at de kan bidra til å skape struktur i selve prosessen av analysearbeidet. Å ha struktur når man analyserer er essensielt for troverdigheten og for å enklere finne interessante funn (Anker, 2020). Ved analyse av kvalitativ data skal analysen inneholde seks steg. For mitt arbeid med analysen har denne modellen vært et godt utgangspunkt og det enklere å gjennomføre analysen. De seks stegene i denne modellen er: (1) omgjøre dataene til en form man kan bruke, (2) begynne på sorteringsprosessen, (3) bestemme seg for type analyse, (4) utvikle innledende kategoriserer eller struktur, (5) sjekke kategoriseres validitet og (6) skriver - eller konstruere – temaer, caser eller narrativer (Hastie & Glotova, 2012).

Under det første steget handler om å omgjøre dataene man har samlet inn, til en form slik at man kan bruke det. Å omgjøre dataene slik at man kan analysere de å renskrive etter å ha gjennomføring innsamlingen. Innenfor denne modellen og knyttet opp mot intervju er det viktig at man under overkorrigering. For å unngå overkorrigering er det anbefalt at man gjør en ordrett transkripsjon. Det vil si at alle tenkepauser og «setningsfyllere» som ehm, hm og uhm er skrevet ned i transkriberingen. Til tenkepausene er det anbefalt å konkret skrive ned antall sekunder pausene er. Dette er fordi det kan bidra til å gi detaljer eller hint om deltakernes følelser, posisjoner eller «state of mind» - og også egne som intervjuer (Hastie & Glotova, 2012, s. 312).

Trinn nummer to tar for seg sorteringsprosessen. Innenfor denne prosessen handler det om finne relevant data og sorte det. Til et intervju har det blitt samlet inn langt mer enn det du kan bruke og dette trinnet i modellen skal hjelpe til med å sortere dataene. Ved at jeg har gjennomført intervju er sorteringsprosessen i gang allerede. Prosessen er allerede i gang ved etter endt intervju sitter man igjen inntrykk, og man har utviklet en form for førforståelse av datamaterialet basert på det som har blitt fortalt, de erfaringene og kunnskapene som man har opparbeidet seg fra før (Hastie & Glotova, 2012, s. 312–313).

For å starte på sorteringsprosessen, og identifiserer eller konstruerer «nøkkeltemaer» i empirien kan man, ifølge Hastie og Glotova (2012), benytte seg av disse stegene: (1) ved gjennomlesing av transkripsjonen markere alle sitater som er interessante. (2) skrive ned refleksjoner rundt i margin og (3) les igjennom sitatene som har blitt markert, og finn likende sitater, mønster, temaer eller relasjoner mellom ulike sitater (Hastie & Glotova, 2012). Med utgangspunkt i en tidligere masteroppgaver har jeg benyttet meg av en slik analyseprotokoll. Her er det en protokoll som jeg har benyttet meg, og den ser slik ut:

Tabell 1:

Gjennomgang	Hva ble gjort?
1. Gjennomlesing	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etter transkripsjon, for å oversikt</li> <li>- Markerer og plukker ut større utdrag som kan være relevante</li> <li>- Markerer utdrag sitater</li> <li>- Setter utdrag og sitater opp mot kategorier</li> <li>- Velger ut hvilke kategorier som er mest relevante</li> </ul>
2. Kategorisere sitater	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Knytte relevante sitater til kategoriene, for å gi kategoriene innhold og mening</li> </ul>
3. Tolkingsprosess	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolkning av sitatene som er valgt ut til de ulike kategoriene</li> </ul>



(Helberg & Moskvil, 2022, s. 39)

Det tredje trinnet i prosessen er å bestemme seg hvor hvilken analyse man skal benytte av i arbeidet. Her presenterer Hastie og Glotova to typer analysemetoder for kvalitativ data. Disse to er (1) analysere med forhåndsbestemte kategoriserer eller (2) lese igjennom materialet og finne temaer/kategorier underveis (Hastie & Glotova, 2012, s. 313–314).

Innenfor min studie har jeg benyttet meg av type to – som er å lese igjennom materialet og finne temaer/kategoriserer underveis. Denne metoden valgte jeg å benytte meg av fordi jeg ønsket en åpen form for innsamling av data og at jeg har derfor må ta utgangspunktet i selve intervjuet før jeg kan lage temaer og kategorier underveis.

Innunder steg fire handler det om utvikle innledende kategoriserer eller strukturerer. Innenfor dette steget i modellen handler det om å gå igjennom det som har blitt markert. Dette gjør man for å finne mønster, likheter og forskjeller. Når arbeidet med utvikling av kategoriene er igangsatt, har man allerede ofte gjort seg opp noen tanker om kategorier allerede – fordi man ubevist kategoriserer underveis i intervju og transkripsjonen. Innenfor denne dette feltet av modellen handler det om å samle de løse trådene, fordi det kan være mange kategorier og tanker i starten av prosessen. Dermed handler det om å redusere og slå sammen – om det lar seg gjøre å sjekke kategoriernes validitet opp mot oppgaven og forskningen (Hastie & Glotova, 2012).

Til denne prosessen benyttet jeg meg av en tabell fra en tidligere masteroppgave:

*Tabell 2:*

Kategorier	Sitater	Tolkning

(Helberg & Moskvil, 2022, s. 40).

I det siste steget handler det om å skrive – eller konstruere – temaer, caser eller narrativer. Til dette steget har Hastie og Glotova laget noen retningslinjer man kan følge for å lage temaer knyttet til dataanalysen. Det første man må tenke er at temaene som skal brukes i studiet oppstår fra bredden av datamaterialet (Hastie & Glotova, 2012, s. 314). Disse temaene kan eksempelvis hentes fra

kommentarer man finner underveis, og kan ved hjelp av tabellen fra Helberg og Moskvil (2022) enklere produseres.

## 4.5 Troverdighet og validitet

For å vurdere oppgavens troverdighet kan ta man utgangspunkt validitet, reliabilitet, og overførbarhet. Det er viktig at man som forsker har et kritisk blikk på fremgangsmåten i prosjektet og de resultatene jeg kommer frem til (Thagaard, 2018). Derfor vil jeg med utgangspunkt i de tre begrepene begrunne for de metodiske valgene jeg har tatt og reflektere rundt dem. Til slutt skal jeg diskutere kvaliteten på innhenting av datamaterialet.

Når man ser etter validiteten til en oppgave, ser man i all hovedsak etter gyldigheten til de resultatene som blir presentert – men også hvordan dataene tolkes (Thagaard, 2018). Valideringen skal være gjennomgående i hele forskningsprosessen. Til å vurdere validiteten er begrepet *transparens* relevant å trekke inn. Det handler om hvordan det teoretiske fundamentet som gir grunnlag for tolkninger blir beskrevet. Samt hvordan analysen bidrar inn i tolkningsarbeidet (Thagaard, 2018). Da må vi gå kritisk gjennom analyseprosessen for å styrke validiteten. Vi kan dermed avgjøre om forskningsprosessen er valid ved å stille spørsmål om de tolkningene vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har undersøkt (Thagaard, 2018).

For å gjøre prosessen så transparent som mulig, har jeg prøvd å gi en detaljert og konkret beskrivelse av metodebruken og analyseprosessen, slik at det er lettere å vurdere forskningsprosessen. På den måten blir validiteten styrket i oppgaven. Under gjennomføring av intervjuene hadde jeg en objektiv tilnærming til tema og informantens utsagn, slik at mine subjektive tanker ikke skulle avbryte eller påvirke, mens i resultat -og diskusjonsdelen kan heller mine holdninger komme til synet. For å bidra til en mer styrket validitet til oppgaven, ble hver enkelt av informantene kontaktet og forespurt om de ville lese igjennom sitater og utdrag som kan være relevant å trekke inn i analysen. Samtlige ville lese igjennom utdragene jeg hadde fra de, og de fleste hadde ingen innsigelser å komme med. De sa følte budskapet deres hadde kommet riktig frem i utdraget, men det var allikevel en som ikke ønsket å ha et av sitatene sine med. Informanten følte seg til dels misforstått og følte det som ble sagt ble belyst på en negativ måte. Dette var viktige tilbakemeldinger å få, slik at dette kunne tas i betraktning.

En annen faktor som skal vurderes er reliabilitet. Reliabilitet beskrives som en konsistens pålitelighet i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet er om vi kan stole på

dataene som samles inn og om resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. Reliabilitet kan i kvantitative studier kobles til repliserbarhet. Det betyr at resultatene skal kunne gjentas og reproduseres ved videre forskning, mens i kvalitative studier er ikke repliserbarhet noe å strebe etter (Thagaard, 2018). Jeg som forsker har vært nøye med å argumentere for reliabilitet ved å gjengi detaljerte beskrivelser av utviklingen og analyse av datamaterialet. Dette er koblet til reliabilitet i kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2018). For å unngå at intervjupersonen unngår å endre sine svar i et intervju med en annen forsker, har jeg vært nøye med å unngå ledende spørsmål i intervjuprosessen, da dette kan påvirke svarene. Hensikten med metodekapittelet har vært å skape gjennomsiktighet og detaljerte beskrivelser, slik at den som leser kan se på kvaliteten og verdien av resultatene. I tillegg har jeg beskrevet i detalj hvordan prosessen i å skaffe informanter har foregått, samt skrevet konkret hvordan jeg har ivaretatt informantenes anonymitet. Jeg har også forklart hvordan jeg gikk fra å intervju ti informanter, til å kun bruke åtte av informantene i studien. I forbindelse med det har jeg beskrevet hvilke utfordringer det var knyttet til de to intervjuene, som gjorde at jeg ikke brukte de i analysen. Dette er med på å øke tilliten og påliteligheten i forskningsprosjektet, ved at jeg på en kritisk måte har reflektert rundt kvaliteten på dataene. Etter hvert som jeg ble mer vant til intervjusituasjonen og lærte mer, ble jeg tryggere på informantene og det var lettere å være nøye med hvordan jeg stilte spørsmål, samt ta opp igjen tema som ble snakket om underveis.

## 4.6 Etske betraktninger

Ved et slikt arbeid, knyttet til en masteroppgave, hvor det skal forskes på en gitt problemstilling – er det en del etiske betraktninger som skal være gjennomtenkt. Som et utgangspunkt og rettleider til dette arbeidet finnes det et rådgivende organ innenfor feltet. Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene skal blant annet være med på å fremheve og tydeliggjøre de grunnleggende forskningsetiske normene, som forsker skal forholde seg til (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Disse etiske forskningsnormene kommer til syne i et forskningsarbeid fordi forskeren jobber med sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet. NESH skiller mellom metodologiske- og institusjonelle metoder. Disse to metodene vil si at forskningen være saklig, ha klarhet, etterrettelighet og at studien skal være etterprøvable. Forskingen skal også være åpen, kollektiv, avhengig og kritisk – som også er kjent som vitenskapens etos. Alle disse normene konstituerer og regulerer god vitenskapelig praksis og skal sikre forskningens integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

#### 4.6.1 Forskerens rolle

Tilknyttet kvalitativ metode, er det sentralt å følge de etiske retningslinjene som er lagt til grunn, spesielt fordi det er forskning ute i skolen. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming som forskningsmetode – og nærmere bestemt intervju, er det noen hensyn og problemstillinger som kommer til syne. Ved å ta i bruk intervju som metode, og i mitt tilfelle hvor alle intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, blir det lettere for meg som intervjuer og legge merke til faktorer hos deltakerne. Det Thagaard presenterer og sier man skal være klar over er kroppsspråket og mimikken til deltakerne (Thagaard, 2018). Vanligvis vil ikke deltakeren være tilstrekkelig klar over at den røper seg gjennom kroppsspråket, og en slik faktor kan være interessant for oppgaven, men ødeleggende ovenfor deltakeren. En slik motsetning skjedde to konkrete ganger mens jeg intervjuet, på to ulike spørsmål – men spørsmålene var innenfor samme tema. Temaet som ble snakket om var selve implementeringen og forståelsen av idrettsaktivitetene i kroppsøvningsundervisningen (Thagaard, 2018). Her la jeg merke til en usikkerhet og at det kanskje var uoverensstemmelser mellom det som ble sagt og hvordan det egentlig ble gjort. For kapitlet om diskusjon i oppgaven, kunne det vært interessant å påpeke dette underveis i intervjuet, men for å ivareta de som stilte opp til intervjuet valgte jeg å ikke konfrontere de, men stilte heller oppfølgingsspørsmål knyttet til det som ble sagt. Siden dette er første gang jeg er ute i felten og samler inn datamateriale på egenhånd ville jeg ikke bryte tillitten mellom meg og deltakerne. Denne vurderingen ble tatt for å ivareta deltakeren og de ikke følte seg presset på noe som helst vis, og at vi kunne fortsette intervjuet på en god måte.

En annen faktor som jeg måtte ta i betraktningen rundt forskningsetikken er utvalget av informanter. Som førstreisene innenfor forskningsfeltet kan være utfordrende å skaffe det ønskelige antallet med informanter til prosjektet. Til et av intervjuene sa en tidligere praksislærer seg villig å stille som informant. Her finnes det allerede en relasjon og vi har hatt tilknytting til hverandre fra før. Ut ifra dette hadde jeg en liten formening om hvilke svar jeg kunne få, praksisgruppen og praksislærer har diskutert mye kroppsøving, men med tanke på at intervjuguiden innehar åpne spørsmål og ved gjennomlesing av intervjuet tolker jeg det dithen at relasjonene ikke har hatt noe innvirkning på forskningen. Dette også fordi jeg ikke har hatt observasjonspraksis hos vedkommende, men personen har i større grad fungert som en veileder og sparringspartner tilknyttet mine praksisperioder.

## 4.6.2 Forskningsetiske vurderinger

Det skal være frivillig om man ønsker å delta i forskning. Det vil si at, med min rolle som forsker, må sørge for å innhente samtykke fra de som sier seg villige til å delta. Selv om det har blitt innhentet samtykke, står deltakerne fortsatt helt fritt til å trekke seg når som helst underveis i forskningsarbeidet. Frihet til å delta gjelder hele perioden mens undersøkelsen pågår. Denne innhenting av samtykke heter fritt informert samtykk. Fritt informert samtykke er at forskeren skal gi forskningsdeltakeren tilstrekkelige informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har tilgang til informasjon, hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene av å delta i forskningsprosjektet. For at dette skal bli overholdt ble det laget et informasjonsskriv som ble sendt ut før intervjuet. Det samme skrivet ble gått igjennom før intervjuet og hvor det signert et samtykkeskjema for deltakelsen. Her skal det komme frem at det skal være frivillig å delta, og at man ikke skal føle på press utenifra (Thagaard, 2018).

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Konfidensialitet er en viktig faktor i forskningsarbeid, da det beskytter integriteten og sikkerheten til informasjonen som samles inn og analyseres. Det er viktig at forskningsresultater og sensitive opplysninger om deltakerne holdes hemmelige og beskyttes mot uautorisert tilgang eller deling. For å opprettholde konfidensialiteten til forskningsdata, kan forskeren anvende en rekke forskjellige teknikker, inkludert kryptering av data, begrensning av tilgang til data til bare autoriserte individer, og å anonymisere informasjonen om deltakerne (Høgheim, 2020). Det er også viktig at forskeren har en klar policy for håndtering av konfidensiell informasjon, og at de informerer deltakerne om hvordan deres data vil bli beskyttet og brukt. Dette kan inkludere å gi deltakerne muligheten til å samtykke til bruken av deres data, eller å gi dem valget om å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakere. Det er mitt ansvar som forsker å ivareta hver eneste deltaker sin sikkerhet. Forskerens etiske ansvar er basert på at vi skal beskytte integriteten alle deltakerne ved at det ikke skal ha noen negative konsekvenser for de å delta. Det er viktig at forskeren har tenkt igjennom hvordan deltakerne kan bli beskyttet mot eventuelle uheldige virkninger av å være med i forskningsprosjektet. I de aller fleste prosjekter, hvor det er en forsker og informanter som blir intervjuet, vil det være forskeren som oftest får nytte av intervjuet. Fordi det bunner ut i en skjevhet mellom forsker og informant. Ved enkelt tilfeller kan dette være utfordrende, men til dette forskningsprosjektet blir det ikke belyst noen privat og/eller sårbartemaer – slik at informanten skal ikke føle på noe ubehag rundt temaet. Dette blir forhåpentligvis en mulighet for informantene til å

reflektere over teamene som blir belyst og drøfte rundt egen gjennomføring i praksis (Thagaard, 2018).

## 5 Resultater

I dette kapitelet vil jeg presentere funnene fra den innsamlende empirien. Funnene som bli presentert i dette kapitlet, ble utarbeidet underveis i analyseprosessen. Inndelingen av funnene er lagt opp slik at de blir presentert i fire ulike kategorier. Den første kategorien tar for seg forståelsen av LK20, før jeg videre vil presentere funn knyttet til forståelsen av dreiningen til et mindre idrettsrettetfag. Det tredje funnet som blir presentert baserer seg på forståelsen og ivaretagelsen av idrettsperspektivet i kroppsøving, før jeg til slutt vil legge frem funnene knyttet opp mot selve implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen.

### 5.1 LK20 byr på likheter og ulikheter i undervisningen

De første funnene jeg vil presentere, baserer seg på endringene fra LK06 til LK20. Endringene baserer seg på hvilke erfaringer hver enkelt kroppsøvingslærer har gjort seg i avviklingen av LK06 og overgangen til LK20. Dette er funn jeg vil belyse på bakgrunn av en forvirring knyttet til faget. Fra flere kroppsøvingsforskere har det blitt belyst kritikk til forståelsen omkring at faget skal være mindre idrettsrettet, men at faget allikevel skal ivareta idrettsperspektivet. På bakgrunn av problemstillingen er dette det først temaet som ble presentert for deltakerne i intervjuene. Funnet som blir presentert i denne delen, blir presentert for å gi en generell oversikt over endringene de har observert eller ting de mener den nye læreplanen legger vekt på.

Som nevnt i presentasjonen av utvalget, er Tor-Kjetil den kroppsøvingslæreren med lengst fartstid tilknyttet faget kroppsøving, som underviser. Han trekker frem en forståelse om et fag som over lang periode har hatt endringer, spesielt med tanke på begrepet idrett – da spesielt hvor fokuset på idrettsaktivitetene ligger.

*«Hvordan jeg opplever kroppsøvingsfaget i dag er at jeg ser en større endring at faget skal være et mindre idrettsrettet fag. Idrett og idrettsbegrepet i kroppsøving hviskes mer og mer ut, og dette gjelder ikke bare fra forrige læreplan til den vi praktiserer nå. Sett i lys av hvor sterkt det har stått tidligere – hvor det har vært relativt toneangivende. Nå skal vi så godt det lar seg gjøre bake inn idrettsaktivitetene i bevegelsesaktivitetene – som er det foretrekkende begrepet i denne læreplanen. Så her på X ungdomsskole har vi hatt et større fokus, også før den siste læreplanen, på dette med bevegelsesaktivitet og det å skape varig interesse, varig læring og forhåpentligvis en glede ved å være i aktivitet» (Tor-Kjetil).*

Tor-Kjetil presenterer at idrettsbegrepet hviskes mer og mer ut. Et begrep han sier har vært toneangivende for faget tidligere. Nå ønsker han i større grad å bruke idrettsaktivitetene til å skape varig interesse for faget, med utgangspunkt i å bygge på en nysgjerrighet, og forhåpentligvis skape en glede hos elevene – ved å være i aktivitet. Dette er flere av elementene som også går igjen i støtteskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2019), og som skal bidra til et mindre idrettsrettet fag. Flere av de samme tankene kan også ses i svarene til Elisabeth. Hun legger frem at et viktig fokus hos henne er samarbeid, og knyttet samarbeidet tett opp mot de idrettsaktivitetene hun introduserer elevene for.

*«En oppfattelse jeg har nå, og en forskjell fra LK06 og LK20 er at fokuset nå skal være i større grad på eksempelvis samarbeid. Jeg prøver å få frem viktigheten av samarbeid, selv om vi benytter av basket, fotball, innebandy og lignende – men nå er det ulike aspekter ved en idrettsaktivitet jeg ønsker å få frem. Det kan være å lære seg å kommunisere bedre på banen, ta ansvar for en spesifikk rolle i et lag eller bli bedre på å håndtere konflikter som kan oppstå. Dette er alle viktige aspekter ved idrettsaktiviteter som ikke nødvendigvis handler om å bli den beste utøveren, men om å utvikle ferdigheter som også kan overføres til andre områder i livet.» (Elisabeth).*

Her kan man se konturen av hvordan Tor-Kjetil og Elisabeth ønsker å jobbe med kroppsøvningsfaget. Man får et bilde av hvordan de forstår kroppsøvningsfaget etter inntoget av LK20. Begge trekker frem en nedtoning av den tradisjonelle tilnærmingen til idrettsaktiviteter, slik man kjenner de fra fritidsaktivitetene elevene selv bedriver på fritiden, og trekker frem hvilke fokusområder de benytter seg i arbeidet med idrettsaktiviteter. Tor-Kjetil utdyper også at det ikke er en endring fra LK06 til LK20, men at det kommer tydeligere frem i overgangen mellom de to læreplanene. Lene på sin side legger frem at ordlyden fra LK06 til LK20 er endret, men at innholdet i hennes kroppsøvningsundervisning i store grad er den samme som ved forrige læreplan.

*«I hovedsak opplever jeg ikke faget så veldig ulikt fra før. Jeg føler vi i kroppsøvningsseksjonen har som oftest hatt et formål med idrettsaktivitetene vi har brukt – og dermed føler jeg ikke det er en altfor stor omveltning per dags dato – fra hvordan det var under den forrige læreplanen. Det er noen endringer i bruken av ord i den nye læreplanen, men innholdet er ikke altfor ulikt. Samtidig er jeg relativt nydannet og vi jobbet noe med hvilke tanker som kunne komme i fungerende læreplan. Innholdet i undervisning er fortsatt stort sett det samme, men jeg prøver å legge til litt mer utforskende opplegg og ønsker å ta*



*bort fokuset på det å være best i aktivitetene. Her kommer jo faktorer som samarbeid og anerkjennelse av andre inn – som kommer tydelige frem i LK20 enn tidligere» (Lene).*

Lene opplever endringer i den nye læreplanen som at ordlyden er noe endret fra tidligere, men at den praktiske undervisningen i stor grad er fortsatt den samme slik den også var før inntreden av den nye læreplanen. Hun sier de tidligere også har hatt fokus på de områdene som er nedfelt i LK20, og trekker da frem aspektene omkring samarbeid og anerkjennelse av seg selv andre. Simen, som er nyutdannet kroppsøvingslærer, er klar på hvilken oppfattelse og erfaring han har i det praktiske arbeidet med læreplanen.

*«Det er mer fokus på de sosiale og relasjonelle dimensjonene av faget, enn hva jeg oppfatter det som fra tidligere. Hvor samarbeidslæring er en stor del av faget, der fokuset tidligere har vært individualisering. Da tenker jeg på bruken av testing og svømming hvor det var krav om hvor langt man skulle svømme. Målet nå er gjøre elevene trygge i vannet, i stedet for å teste det. Nå ønsker vi i større grad å fremme kompetansen til elevene gjennom samspill og sosialisering.» (Simen).*

Simen belyser viktigheten av samarbeidslæring i hans undervisning. Han trekker frem hvilke dimensjoner som han anser som viktige for han. Svømming – med utgangspunkt i å bruke svømming som testing, trekker han frem at dette ikke er noe han praktiserer og ønsker heller å bruke eksempelvis svømming for at elevene skal bli trygge i vann, samtidig som bruken av idrettsaktiviteter brukes med et fokus på samspill og sosialisering.

## 5.2 Idrettsdag omdøpt til aktivitetsdag

De neste funnene jeg vil presenterte baserer på hver av deltakernes forståelse knyttet til at kroppsøvingsfaget skal ha en dreining til å være et mindre idrettsrettet fag, enn det tidligere har vært. Empirien som blir presentert viser enighet omkring bruken av testing og måling av eleveres ferdigheter i faget. Utover denne eningen kan det virke som det hersker forvirring til hva som egentlig menes med at faget skal være mindre idrettsrettet.

Tor-Kjetil er den av deltakerne som har lengst fartstid, og han har undervist under flere læreplaner enn de andre. På bakgrunn av dette ser han dagens kroppsøvingsfag i et større tidsperspektiv. Blant annet trekker han frem en endring når det gjelder idrettsaktivitetene friidrett og svømming.

*«Min forståelse av et mindre idrettsrettet fag går vel i utgangspunktet ut på at faget ikke skal basere seg på en idrettslig tilnærming. Da tenker jeg aller først på testing av ferdigheter og teknikker hvert fall. Som jeg har nevnt tidligere har vi hatt idrettsdager hvor vi se på resultatene og ferdighetene til elevene i utvalget øvelser innenfor friidrett.. Slik praktiserer vi det ikke i dag. Vi har kalt det for aktivitetsdag, hvor vi ønsker at elevene skal bli kjent med ulike øvelser innenfor friidretten. Vi ønsker å introdusere elevene den store variasjonsbredden innenfor friidrett, hvor man i stor grad kan finne øvelser hvor elevene kan føle mestring. Det samme gjelder også svømming.. Tidligere var det fokus på at elevene skulle svømme en gitt distanse og hvis ulike svømmeteknikker – da fikk de svømmeknappen. Nå er fokuset på at elevene skal være trygge i vann. Fokuset ligger også på livredning og hvordan man skal oppføre seg ovenfor andre i og rundt vann.» (Tor-Kjetil).*

Forståelsen til Tor-Kjetil av et mindre idrettsrettet fag kan ses i lyset av hvordan tilnærmingen til undervisningen tidligere var. Hvor elevenes ferdigheter ble målt under idrettsdager og elevene ble målt på hvor mange meter de klarte å svømme. Han legger frem en endring her, men de har fortsatt friidrett og svømming på agendaen i undervisningen, men det blir implementert på andre måter i dag enn tidligere. En endring for å oppfylle kravet om faget skal være mindre idrettsrettet ser ut vil å være en omlegging i tilnærmingen til idrettsaktivitetene. På samme måte som Tor-Kjetil, er Elisabeth enig om at kroppsøvingsfaget ikke skal basere på testing av elever. Der Tor-Kjetil kommer med konkrete endringer han opplever, kommer Elisabeth med en forståelse knyttet til mer lekbaserte aktiviteter og en introduksjon til elevene om et bredt spekter.

*«Min forståelse av et mindre idrettsrettet fag går først og fremst at vi ikke skal teste elevene og vurdere de basert resultatene de får. Utover dette har jeg ingen klar formening om hva det egentlig betyr. Jeg føler at en tilnærming med et redusert fokus på innlæring av teknikk er viktig for meg. Derfor ønsker jeg i større grad å starte med en lekbasert tilnærming ved bruken av idrettsaktiviteter. Min oppfatning er det flertallet av elever forbinder lek med noe morsomt, og dermed kan være med på å fjerne alvorspreget knyttet til en idrettsaktivitet – hvor vi utenfor skolen er vant med å telle poeng og kåre en vinner. Jeg er opptatt av at alle elevene skal finne seg til rett i kroppsøving, og dermed blir det naturlig for meg å tenke at et mindre idrettsrettet fag også tar for seg samarbeidsevner inn i idrettsaktivitetene. Samtidig som å introdusere et stort spekter av varierende aktiviteter for elevene.» (Elisabeth).*

Elisabeth sin forståelse om et mindre idrettsrettet fag legges til grunn for at testing ikke skal brukes i undervisningssammenheng. For å oppnå et mindre idrettsrettetfag ser hun på lek som en metode som kan brukes i undervisningen for å dysse ned bruken av idrett. Hun er opptatt av å favne hele elevgruppen og det kan virke som en faktor for å tilfredsstille elevene, at hun varierer i stor grad hvilke aktiviteter hun benytter seg av i undervisningen.

Lene er også enig med de to andre deltakerne, angående bruken av testing i kroppsøvfingsfaget, og ved å utelukke dette fra undervisningen er det en retning å gå for å oppleve faget som mindre idrettsrettet.

*«Jeg opplever personlig en forståelse om at faget ikke skal ta for seg testing, som det tidligere har vært mer fokus på. Med egne testløyper med utgangspunkt for å teste utholdenhet. Det å gå vekk fra testing av ferdigheter og prestasjoner er min grunnleggende forståelse av et mindre idrettsrettet fag. Jeg ønsker ikke å vurdere elevene i idrettsprestasjoner. Det har de fritidsaktiviteter til. Men som jeg nevnte litt i stad – synes det er vanskelig. Innholdet fra forrige læreplan til i dag er fortsatt ganske likt hos meg og jeg bruker fortsatt en del ball i undervisningen, fordi jeg føler det fenger. Samtidig, mens vi sitter her og snakker tenker jeg mer lek og variasjon i aktivitetene kan være en positiv retning. Kjerneelementet som går på uteaktivitet og naturferdsel er også et aspekt ved kroppsøving jeg anser for å være med på en dreining mot et mindre idrettsrettet fag.»*  
(Lene).

Samtidig som Lene belyser at hun ønsker å ikke benytte seg av testing i faget, og vurdere de på idrettsprestasjonene de kan vise i kroppsøvingstimene – så opplever hun dette som et vanskelig tema. Bakgrunnen for at dette temaet kan være utfordrende sier hun at hun oppfatter at innholdet i LK20 er fortsatt ganske likt, som med LK06. Videre sier hun at bruken av ball fenger elevene, så dette er noe hun fortsatt benytter i stor grad når hun underviser i kroppsøving.

Sett i lyset av hva Lene og Elisabeth legger frem, kan man også mye av den samme oppfatningen hos Simen. Han legger frem hvordan han opplever en dreining mot et mindre idrettsrettet fag som nydannet kroppsøvlingslærer – hvor det kan virke som at han i løpet av studiet har arbeidet mot å skaffe seg en større forståelse av det som anses for å være alternative bevegelsesaktiviteter.

*«Min forståelse av et mindre idrettsfag appeller til meg hvor undervisningen har en utvikling fra å minske fokuset på det vi anser som tradisjonelle idrettsaktiviteter og et større fokus å bruke idrettsaktivitetene med et fokus på aktivitet og å skape en glede for elevene rundt det å være i aktivitet. Jeg ønsker å i større grad kunne bruke det elevene kjenner som de tradisjonelle idrettsaktiviteter for å skape bevegelsesglede. Dreiningen mot et mindre idrettsrettet kroppsøvfingsfag tar sikte på å tilby et bredere spekter av aktiviteter som appellerer til ulike interesser og ferdighetsnivåer. Dette kan inkludere aktiviteter som dans, klatring, friluftsliv, yoga, styrketrening og individuelle treningsformer. For meg er det viktig å få frem at dreiningen mot et mindre idrettsrettet kroppsøvfingsfag ikke nødvendigvis betyr at tradisjonelle idretter blir fullstendig utelatt fra undervisningen. Målet er å tilby et bredere spekter av idrettsaktiviteter som inkluderer flere elever, samtidig som de grunnleggende prinsippene om fair play, samarbeid og personlig utvikling opprettholdes.»*

(Simen)

Ut ifra det Simen presentert, kan tolker jeg det dit hen at han i større grad ønsker å skape en stor variasjon i idrettsaktivitetene hans elever skal presenteres for. Han legger frem et mindre fokus på de tradisjonelle idrettsaktivitetene, og ønsker å introdusere elevgruppen for nye idrettsaktiviteter. Han er også bevist på at de tradisjonelle idrettsaktivitetene ikke skal utelates, men å bruke idrettsaktiviteter som inkluderer en større del av elevgruppen – hvor aspektene fair play, samarbeid og den personlige utviklingen er en viktig del av læringen i faget.

### 5.3 Samarbeid står sterkt i ivaretakelsen av idrettsperspektivet

Til forståelsen om ivaretakelsen av idrettsperspektivet i kroppsøving, vil jeg nå presentere funn som baserer seg på tolkningen av setningen i støtteskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2019) «Hva er nytt i kroppsøving?» - hvor det legges frem at kommer at idrettsperspektivet skal ivaretas, selv om faget skal ha en dreining til å være mindre idrettsrettet enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Tilknyttet temaet om ivaretakelsen av idrettsperspektivet, ønsket jeg å undersøke kroppsøvingslærernes forståelse og praktisering. Dette viste seg å være et utfordrende tema for deltakerne. Setningen om at faget skal være mindre idrettsrettet, men at idrettsperspektivet skal bli ivaretatt synes flere av deltakerne det er vanskelig å arbeide etter.

*«Jeg er litt usikker på hvordan jeg ivaretar idrettsperspektivet selv egentlig. Min forståelse går ut på at man skal ha nyanser av idrettsaktivitetene har å tilby inn i kroppsøvingen.»*

*Idretten har flere ting å tilby når det gjelder kroppsøving og dens tilhørende kompetanse, men for å ivareta idrettsperspektivet tenker jeg det å ivareta det som inngår i lagidrett nemlig samarbeidsaspektet og det som går under det. Hjelp hverandre til å oppnå noe sammen blant annet. Videre tenker jeg at jeg ivaretar idrettsperspektivet ved å introdusere elevene for et bredt utvalg av idrettsaktiviteter – samt å praktisere noen av de tilhørende reglene.»*

Lene deler også Elisabeth sine tanker om det er vanskelig å komme med en konkret forståelse og det å kunne si noe om hvordan de konkret praktiserer ivaretakelsen av idrettsperspektivet i undervisningen sin. Hun trekker frem hvilke verdier som idretten som kan være nyttig å benytte seg – for å ivareta idrettsperspektivet.

*«Selv om idrett kan være en fantastisk måte å fremme helse, samhold og fair play, er det ikke alltid enkelt å ivareta idrettsperspektivet rent praktisk, slik jeg ser det. Spesielt med tanke på at skal være mindre idrettsrettet enn tidligere. Det kan for eksempel være vanskelig å håndtere ulike typer konkurranse og å sikre at alle elevene får like muligheter til å føle mestring. Å ivareta idrettsperspektivet krever derfor ofte at man tar hensyn til flere ulike faktorer samtidig. Jeg anser det som viktig at er et sterkt på verdier som fair play, respekt og samarbeid, og en evne til å håndtere utfordringer og uenigheter på en konstruktiv måte. På denne måten kan man skape et læringsmiljø som er givende og berikende for alle involverte, uavhengig av forutsetninger. (Lene)*

Lene trekker frem en utfordring knyttet til å ivareta idrettsperspektivet, basert på at faget skal være mindre idrettsrettet enn tidligere. Samt at ved å benytte seg av konkurranseidretter så minsker det mulighetene for at hele elevgruppen skal føle på mestring, ved at kåres vinnere og tapere. Simen, på sin side, viser til en ivaretakelse av idrettsperspektivet som baserer seg i stor grad på alternative bevegelsesaktiviteter – de idrettsaktivitetene han trekker frem er dans, yoga og pilates.

*«Idrettsperspektivet handler om å se på idrett som mer enn bare idrettsaktivitetene. For meg er viktig å forstå hvordan idrettsaktivitetene kan en positiv innvirkning på elevene og for deres bevegeglede. Jeg ønsker blant annet å trekke inn idrettsperspektivet ved å fremme den sunne livsstilen den tar for seg, samt hvordan idrett kan brukes som et middel for sosial endring og inkludering. Og måtene jeg ivaretar det på, som jeg har prøvd i år, er å benytte*

*meg av blant annet yoga, pilates og dans – for meg har det vist at disse idrettsaktivitetene også kan bidra til sosial endring og inkludering på samme måte som idrett.»*

Forståelsen og praktiseringen omkring idrettsperspektivet trekker Simen frem et å ønske om å bruke de positive sidene som idretten har å tilby. Da trekker han blant annet frem inkludering, og at idrettsaktivitetene skal ha en positiv innvirkning på elevene, og for deres bevegelsesglede. Til å skape en positiv innvirkning og for å ivareta idrettsperspektivet trekker han frem noen av idrettsaktivitetene han har prøvd ut i sin undervisning i løpet av dette skoleåret.

En annen måte som kan se ut til å ivareta idrettsperspektivet er praktiseringen av Sport Education i undervisningen til Tor-Kjetil. Han trekker frem en nedtoning av selve idretten og heller se mot de andre aspektene som idrettsaktivitetene tilbyr. Som for eksempel det sosiale ved å være i faste lag. Samtidig som praktiseringen av selve idrettsaktivitetene ikke står i hovedfokus, slik som flere elever kanskje forventer at det skal være. Eksempelvis at fotball spilles slik som elevene kjenner til fra egne fotballtreninger, men som Tor-Kjetil legger frem – at heller fokuset kan ligge på det taktiske aspektet.

#### 5.4 Ulike forståelse gir ulike metoder i kroppsøvingsundervisningen

Funnen knyttet til implementeringen av idrettsaktiviteter viser at kroppsøvlingslærerne har ulike metoder å ta de i bruk i kroppsøvingsundervisningen sin. Til kategorien om idrettsaktiviteter og tilhørende oppfølgingsspørsmål svarer Elisabet at hun prøver å, i større grad enn før, å ta i bruk flere av kompetansemålene når hun benytter seg av idrettsaktiviteter, for å favne hele elevgruppen. Hun sier også at hun deler opp idrettsaktiviteten og i starten ha et preg av lek over det hele – og spesielt ved oppstart med ny 8. klasse.

*«Jeg ønsker å spille på flere kompetansemål samtidig. Blant annet bruker jeg kompetansemål om å trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter som en grunnmur. Men jeg synes også det er viktig å trekke inn dette med å anerkjenne ulikheten mellom seg selv og sine medelever i idrettsaktiviteten vi praktiserer. Det handler om at elevene inkluderer alle i klassen sin uansett forutsetninger. Samtidig vet jeg at det kan være store ulikheter i elevgrupper når vi skal ha idrettsaktiviteter, og derfor trekker jeg også inn kompetansemålene som handler om at elevene skal bruke sine egne ferdigheter og kunnskap slik at de kan hjelpe andre. Dette er utgangspunktet for timene med idrettsaktiviteter, og ved*

*selve gjennomføringen ønsker jeg å ufarliggjøre hele situasjonen rundt. Ved å knytte inn lek og gjerne bruk idretten innenfor elementer som ikke er kjent for alle.» (Elisabeth)*

Til det Elisabeth trekker frem presenterer hun hvilke elementer som er viktig for henne, med tanke på implementeringen av idrettsaktiviteter. Hun benytter seg av idrettsaktiviteter hvor bakgrunnen bygger på kompetansemålet om å trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter. Videre ønsker hun at majoriteten av elevgrupper føler ivaretatt og dermed er hun et ønsket om elevene skal hjelpe hverandre og anerkjenne ulikhetene mellom hverandre. Flere av elementene Elisabeth trekker frem, går også igjen hos Lene. Hun trekker frem at hun har tankegang om at idrettsaktiviteter ikke bare skal omhandle idrett, men også aktivitet. Hun trekker frem hvilke aspekter hun tenker er viktig å ha med seg når hun tar i bruk idrettsaktiviteter.

*«Siden begrepet idrettsaktiviteter er tilhørende bevegelsesaktivitet føler jeg at jeg må tenke større nå. Jeg deler det gjerne opp når jeg skal ha undervisning og tenker at det skal ta for seg idrett og aktivitet. Og derfor er det så mange aspekter man kan komme innom. Jeg har fokus på at alle skal føle seg trygge, og dermed kommer samarbeidsbiten stort hos meg. Jeg ønsker først og fremst å starte med en lav inngangsterskel, slik at flesteparten kan føle seg komfortable også bygge videre på det derfor. Jeg ønsker også at elevene ikke skal tenke tradisjonell idrett og utfordrer de gjerne på det taktiske og bruker mye lek knyttet inn mot idrett. Samtidig opplever jeg det vanskelig med tanke på det jeg tidligere sa om ordlyden i læreplanen, og dermed er mye likt hos meg – som før.» (Lene)*

Elisabeth og Lene er relativt samstemte i tankegangen til implementering av idrettsaktiviteter, men Lene er ærlig på at det også kan være utfordrende å praktisere faget på en annerledes måte enn hva hun tidligere er vant med. Hun trekker igjen frem det hun opplever som en ordlyd som er annerledes i læreplanen, men at innholdet tilsynelatende blir likt for hennes del. Samtidig i implementeringen av idrettsaktiviteter trekker hun frem at hun ønsker å bruke idrettsaktiviteter hvor elevgruppen kan føle seg trygg. Dette gjør hun gjennom å ha lav inngangsterskel på timene sine, og derfor ønsker hun at elevene ikke skal tenke tradisjonell idrett. Heller ha et større fokus på samarbeidsområdet innenfor faget, som også rommer flere av kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving. Samtidig er dette en distinksjon til det Simen presenterer. Hans tankegang rundt implementeringen av idrettsaktiviteter er med en annen tilnærmingen og at selve idretten, som man kjenner til, ikke er i fokus.

*«Implementeringen av idrettsaktiviteter handler ikke bare, for meg å, om å lære tekniske ferdigheter i en spesifikk idrett, men også om å utvikle samarbeidsevner og lære verdifulle livsferdigheter. Idrettsaktiviteter kan være en unik arena der vi kan lære å samarbeide, kommunisere og løse problemer sammen med andre. Derfor ligger fokuset i min undervisning på bevegelse og læring, og ikke på det idrettstekniske. For meg handler det om å kunne se nytten av idrettsaktiviteter i en større helhet, hvor den kan implementeres i skolen, slik at elevene kan utvikle seg som mennesker og finne gleden ved å være i aktivitet. Så for min del er jeg ikke ute etter at elevene skal oppnå idrettsprestasjoner, men at de kan utvikle ferdigheter som har betydning for dem. Idrettsaktiviteter som legger vekt på bevegelse og læring kan gi oss muligheter til å lære om samarbeid, kommunikasjon og problemløsning» (Simen).*

Man kan se at de tre ikke nødvendigvis har like ordlyd i hvordan de uttaler seg, men informantenes svar knyttet til implementering av idrettsaktiviteter viser at de i de fleste tilfeller tenker noe likt. Allikevel viser disse tre funnene at det er flere måter å tilnærme idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen på. Fokuset varierer fra å inkludere ulikhet og å hjelpe hverandre til å ha en lav inngangsterskel, bruke samarbeid og lek for å bygge videre på elevenes sterke sider. Det legges også vekt på å utvikle samarbeidsevner, kommunikasjon og problemløsning, som forhåpentligvis kan stimulere elevene til livslang bevegelsesglede.

Kontrasten er uansett stor når jeg kommer til det samme teamet med Tor-Kjetil. Her har han et annet perspektiv på implementeringen av idrettsaktiviteter enn de tre andre. Han ser nemlig til Hordvik og Aaring (2021) sin nytenkende visjon for fagfornyelsen. Han trekker frem hvordan de aktivt jobber med å tone ned idrettsperspektivet å ved trekk inn den pedagogiske modellen Sport Education i sin kroppsøvningsundervisning.

*«En måte vi implementerer idrettsaktiviteter her er gjennom Sport Education. Til denne modellen bruker vi volleyball som idrettsaktivitet, men selve volleyballen er en liten av denne perioden. Slik som jeg har følt på denne perioden er dette en morsom og nytenkende undervisningsmetode, både for oss lærere, men også for elevene. I perioden blir elevene introdusert for det vi kaller for «volleyballsosong». Det vil si at vi deler inn i faste lag, som elevene skal arbeide i under hele perioden. I perioden får de også faste roller. De rollene vi benytter oss av i laget er trener og kaptein, ofte har lagene og en assistenttrener. De blir*



*presentert for de ulike fasene i sesongen, med en oppkjøringsperiode, en kampperiode før vi avslutter med en turnering for hele trinnet. Dette er en stor endring i tankegangen og bruken av idrettsaktiviteter. En kontrast til jeg tidligere fortalte om idrettsfagene vi arrangerte før.» (Tor Kjetil)*

I motsetning til de tre andre presenterer Tor-Kjetil her en relativt nytenkende måte for kroppsøvingsundervisningen i norskskole-sammenheng. Dette er en endring i hvordan de på skolen han underviser, implementerer idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Han trekker frem en endring som tar for seg det Hordvik og Aaring (2021) anser som en nytenkende visjon for fagfornyelsen – nemlig modellbasert praksis. Tor-Kjetil bruker aktivt modellen Sport Education i en periode på ti uker, og det virker som modell har blitt tatt godt imot hos lærerne og elevene. Som han selv sier, er denne måten å tilnærme seg idrettsaktiviteter på en ganske stor kontrast til hvordan de tidligere praktiserte det på. Nemlig ved måling og testing av elevens ferdigheter og teknikker gjennom en idrettsdag. Med en slik tilnærming representerer det en betydelig endring i bruken av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Det kan man se på forskjellen fra Tor-Kjetil sine svar, til de andre deltakernes svar. Bruken av denne pedagogiske modellen skiller seg fra tidligere praksis med tanke på tilnærmingen til idrett, hvor Sport Education helhetlig og dybdeforståelse av idretten, hvor elevene får muligheten til å oppleve forskjellige aspekter som trening, lederskap og konkurranse gjennom hele sesongen. Ved å implementere Sport Education blir volleyball ikke bare betraktet som en enkeltstående idrett. Elevene får i samråd muligheten til å utvikle seg som en del av et lag, utforske ulike roller og oppleve den komplekse dynamikken som finnes i en idretts sesong. Denne tilnærmingen legger vekt på læring gjennom praktisk erfaring og gir elevene muligheten til å engasjere seg aktivt i sin egen læring. Slik som Tor-Kjetil presenterer den pedagogiske modellen gir den en innovativ tilnærming til idrettsaktiviteten og det kan virke som den gir en mer helhetlig opplevelse for elevene, hvor de får muligheten til å utvikle ferdigheter og samarbeidsevner gjennom en lengre periode med fokus på volleyball. Dette representerer en kontrast til tidligere praksis, og kan bidra til å engasjere og motivere elevene på en ny og spennende måte.

## 6 Diskusjon

Denne studien baserer seg på kroppsøvlingslæreres implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen, basert på dreiningen i faget – til at det skal mindre idrettsrettet, men at idrettsperspektivet skal ivaretas. På bakgrunn av funnene som ble presentert i forrige kapittel, blir det, i dette kapitlet, trukket frem noen av funnene og drøftet opp mot tidligere forskning og teori – som er presentert. Diskusjonskapitlet bygger på samme struktur som resultatkapitlet – hvor det begynner med kroppsøvlingslærernes erfaringer med ny læreplan, for så å drøfte forståelsen av et mindre idrettsrettet fag. De to siste punktene tar for seg forståelsen omkring ivaretakelsen av idrettsperspektivet, før jeg avslutningsvis drøfter implementeringen av idrettsaktiviteter inn i kroppsøvlingsundervisningen.

### 6.1 Tvil om hva elevene egentlig skal lære, og hvordan de skal lære

Et av forskningsspørsmålene i denne studien er knyttet til hvordan påvirker forståelsen av læreplanen hvilke idrettsaktiviteter som blir praktisert i kroppsøvlingsundervisningen. På bakgrunn av dette forskningsspørsmålet, og studiens problemstilling vil jeg nå drøfte kroppsøvlingslærernes forståelse av arbeidet med LK20. På bakgrunn av hver enkelt kroppsøvlingslærer forståelse, er det relevant å sette denne forståelsen inn i Goodlads læreplannivåer. I følge Goodlad (1979) sine fem nivåer blir forståelsen av LK20 å se mellom læreplannivå to og tre – den formelle og den oppfattede læreplanen. En forståelse utvalget mitt presentert er en endring tilknyttet *idrett* og det som tilhører innenfor idrettsbegrepet. Slik som Vinje og Skrede (2021) legger frem om en uklar mening i «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), sier en av deltakerne at hun har tolket seg til at ordlyden i læreplanen er noe annerledes enn ved LK06, men at innholdet i kroppsøvlingsundervisningen er tilnærmet likt – som hun praktiserte undervisningen sin før LK20 trådte i kraft til skolestart høsten 2020. Samtidig som en av informantene, i den oppfattede læreplanen, legger frem at innholdet er tilnærmet likt som før – legger en av de andre informantene frem at det som omhandler idrett hviskes mer ut. Tidligere ble det gjennomført idrettsdager, som målte elevene på ferdigheter og teknikk. Basert på Vinje og Skrede (2021), som Lene, sier at det kan være uklare meninger i støtteskrivet, har Tor-Kjetil gjort seg tolkninger fra den formelle læreplanen til at faget har en dreining mot at faget ikke nødvendigvis må ha en idrettsdag hvor elevenes ferdigheter blir målt, men at man heller kan ha en aktivitetsdag. Med en slik tilnærming legger han frem at elevene selv kan utforske hva friidretten har å tilby, og at elevene selv får prøvd flere ulike øvelser tilknyttet friidretten. Selv om Vinje og Skrede (2021) belyser et uklart meningsinnhold i støtteskrivet, kan det Tor-Kjetil presenterer med denne typen aktivitetsdag, det

Utdanningsdirektoratet (2018) prøver å beskrive som et mindre idrettsrettet fag – på bakgrunn av kritikken av at faget har vært for idrettsrettet med tanke på måling og testing av ferdigheter.

Til en enighet om at faget i mindre grad enn tidligere ikke skal basere seg på måling og testing, er et allikevel belyst en usikkerhet om hva elevene egentlig elevene skal lære i faget. Spørsmålene går ut på hva de egentlig skal lære i kroppsøving. Det kommer frem i analysen til Vinje og Skrede (2021) at det er uklare retningslinjer for hva man ønsker å oppnå av læring i faget. Det er flere faktorer som peker seg ut som uklare, og blant det som fremstår mest uklart er om, og eventuelt på hvilken måte, det å lære seg idretter og nye ferdigheter en er vesentlig del av faget. Videre skriver de om en uklarhet om på hvilken måte disse idrettslige ferdighetene hos elevene skal kunne gjenspeiles som en del av grunnlaget for vurderinger og etter hvert bli en karakter (E. E. Vinje et al., 2023).

Selv om Vinje og Skrede (2021) og min informant Lene, legger frem at noen av endringene tilknyttet LK20 kan anses for å være «gammelt nytt», sier selv Vinje og Skrede (2021) at ikke alt trenger å anses for å være «gammelt nytt», men heller en videreføring og forsterkning av en allerede eksisterende praksis. Fordi den eksisterende praksisen omhandler lek, øving og et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, slik som Vinje og Skrede (2021) legger det frem. Denne eksisterende praksisen kan man også se i svarene til Elisabeth, hvor hun legger frem at bruken av lek og en stor variasjon idrettsaktiviteter. Et preg av lek og en stor variasjon tilknyttet bruken av idrettsaktiviteter kan være med på å forsvare det Utdanningsdirektoratet legger frem som et mindre idrettsrettet fag. Fordi begrepet *idrettsaktiviteter* har blitt innlemmet i bevegelsesaktiviteter, og elevmangfoldet skal presenteres for et bredt utvalg av disse, ifølge LK20 – men hvordan begrepet bevegelsesaktiviteter» skal betraktes er opp til kroppsøvlingslærerne selv og ønsket fra

Utdanningsdirektoratet (2018) er at elevene skal oppleve et mer variert kroppsøvlingsfaget enn tidligere. Så slik som en av informantene sier, er det å forstå konkret hva som menes og hvordan det skal praktiseres en utfordring. Her legger Utdanningsdirektoratet arbeidet på kroppsøvlingslærerne i den formelle læreplanen. Når kroppsøvlingslærerne da skal tolke og forstå læreplanen i den oppfattede læreplanen vil det oppstå forskjellige oppfattelser av de ulike elementene – slik som det kommer frem blant mine informanter. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i at alle deltakerne underviser i kroppsøving ved fire ulike skoler – de er dermed uavhengig av hverandre, og dermed kan de oppfatte læreplanen forskjellige. Dermed har de, sammen med sin kroppsøvlingsseksjon, gjort seg opp oppfatninger av hvordan læreplanen skal praktiseres i kroppsøving. På bakgrunn av dette kan det anse å være et behov for en større utvikling av språket i læreplanen, slik som både Vinje og Skrede (2021) og Borgen og Engelsrud (2020) gjør. Selv om det er noen samsvar mellom forståelsen av læreplanen i kroppsøving, er det også ulike oppfatninger av punktene – og slik som

deltakerne mine presenterer det, vil de ulike elevgruppene få ulike kroppsøvingsundervisning basert på hvilken skole de går på. Blant annet kan en ulike forståelse og derfor belyser Borgen og Engelsrud (2020) at dette kan skape uklarhet om hva læreren skal vurdere, og dermed føre til forvirring om hva eleven skal gjøre for å demonstrere sin kompetanse i faget. Det har riktignok blitt utarbeidet en egen oversikt over hva som er nytt i LK20, men flere informanter i studien opplever at det fortsatt er behov for mer konkrete retningslinjer og veiledning. Dette kan skyldes at læreplanen fortsatt kan oppfattes slik som Goodlad (1979) skriver, som abstrakt og generell, og at det er behov for mer spesifikke eksempler på hvordan man kan implementere nye temaer og fokusområder i praksis.

Igjen kan man se likheter og ulikheter blant deltakerne. Hvor de er enig i at fysiske tester ikke tilhører dagens kroppsøving, for å se ferdighetene til elevene. Slik er det ikke i dag, som Tor-Kjetil poengterer. I hans undervisning ønsker større grad bruke fokusområdene samarbeid og samspill. Som han selv sier har man kunnet måle ferdighetene til elevene gjennom konkrete tester, men etter innføringen av LK20 benytter de seg i større av grad av ferdighetene til elevene, ved at elevene selv bruker sine egne ferdigheter til å fremme læring hos seg selv og sine medelever. Han sier de blant annet praktiserer flere kompetansemål med en lengre volleyballperiode, og et kompetansemål som vektlegges til denne perioden er at elevene anerkjenner ulikhet mellom seg selv og andre, og at samtlige elever blir inkludert i aktivitetene – uavhengig av forutsetninger og denne volleyballperioden som han henviser til en av måtene man kan forstå den formelle læreplanen, slik som Hordvik og Aaring (2021) legger frem som en nytenkende visjon for fagfornyelsen.

## 6.2 Ulik forståelse, men fjerning av testing er et mindre idrettsrett fag

I «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019c) pålegges lærerne en dreining mot at kroppsøvfingsfaget skal være mindre idrettsrettet enn tidligere, og dermed blir det naturlig å trekke frem forskningsspørsmålene igjen. Forrige delkapittel tok for seg det første forskningsspørsmålet, som baserte seg på hvordan påvirker forståelsen av læreplanen hvilke idrettsaktiviteter som blir praktisert i kroppsøvfingsundervisningen. I forlengelsen av dette forskningsspørsmål blir det relevant å se nærmere på det neste også – nemlig hvordan forstår kroppsøvfingslærerne dreiningen mot et mindre idrettsrett fag, som skal ivareta idrettsperspektivet. I arbeidet med å tolke den formelle læreplanen er det hver enkelt kroppsøvfingslærer oppfattelse som danner den oppfattede lærerplanen, som legger grunnlaget for den gjennomførte læreplanen – som Goodlad (1979) legger det frem. I forrige delkapittel ble det drøftet de likhetene og de ulikhetene som deltakerne mine

hadde i forståelsen av læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreplanen og «Hva er nytt i kroppsøving?» ligger den føring som sier at kroppsøving skal en dreining mot et mindre idrettsrettet fag. Ved at det oppstår ulike tolkninger hos deltakerne av selv læreplanen og støtteskrivet, kan man også bidra til en ulik forståelse av hva et mindre idrettsrettet fag også skal bety i den gjennomførte læreplanen.

Selv om det oppstår ulikheter i tolkningsarbeidet med hva et mindre idrettsrett fag innebærer, er allikevel samtlige av deltakerne enig om å utelukke testing og måling av elevens ferdigheter fra faget en føring som bidrar til at faget skal oppleves mindre idrettsrettet enn tidligere. Hvor deltakerne begrunner at en utlukning av testing skal være med på å skape større engasjementet og glede rundt faget, slik som Erdvik (2020) argumentere for at det å kunne fremme like muligheter i kroppsøvingsfaget, må kroppsøvingsfaget legge opp til mer enn interessebasert undervisning. Hvor det blir forklart om at elever som både er interesserte i faget og de som er mindre interesserte i faget, opplever den samme undervisningen som veldig forskjellig i kroppsøvingsfaget – og en mer interessertbasert undervisning mener deltakerne at å ikke bruke testing i kroppsøving bidrar til. Denne tilnærmingen til likhet hos lærernes oppfattede læreplan, er den eneste likheten jeg kan se hos deltakerne – om forståelsen av dreiningen til et mindre idrettsrettet fag. Denne likheten gjenspeiler det Vinje og Skrede (2021) kaller idrettslogikken. Bakgrunnen for det de kaller idrettslogikken handler om en undervisning som vektlegger rangering, mål og testing av ulike fysiske prestasjoner og ferdigheter er noe samtlige av mine informanter ikke benytter seg i av i dagens kroppsøvingsundervisning.

Hvor det er likhet i forståelsen og gjennomføringen av testing i faget, er det allikevel ulike forståelse knyttet til hvordan de praktiserer faget, i det Goodlad (1979) presenterer som den gjennomførte læreplanen. Bakgrunnen for den ulike forståelsen hos deltakerne kan ses i sammenheng med Støren (2022), hvor det blir presentert – slik som Goodlad (1979) sier om arbeidet med læreplannivået om tolkningen av den formelle læreplanen. Det kan se ut som en ulik tolkning på bakgrunn av det i større grad enn tidligere blir gjort tolkninger av læreplanen på et lokalt nivå. Med tolkning på lokalt nivå vil det kunne skape ulike forståelser av gjennomføringen, til at faget skal være mindre idrettsrettet enn tidligere.

Til det Støren (2020) legger frem om lokal tolkning kan det oppfattes at hos en av informantene er ikke undervisningen særlig ulik fra LK06 til LK20. Måten deltakeren legger det frem, er det

overordnede målet med kroppsøvningsundervisningen at elevene oppnår bevegelsesglede. Hun sier at fokuset på en idrettsbasert undervisning ble utfordret når hun utdannet seg. Her ble de introdusert for ulike måter å variere på gjennomføringen sin av ulike idrettsaktiviteter og at å introdusere elevene for ulike former for å gjennomføre idrettsaktiviteter var et stort fokus. Hun poengterer, sammen med en av de andre deltakerne, at et stort repertoar innenfor øvelser er viktig for å omfavne alle elevene i undervisningen. Begge viser til at de tradisjonelle idrettene er godt likt blant majoriteten av elevene de har, men at det kan oppstå stor forskjell ved gjennomføring – med utgangspunkt i bevegelsesgleden til hver enkelt elev. Som både Moen et al. (2018) og Erdvik (2019) poengterer blir en gjennomføring av de tradisjonelle idrettsaktivitetene favoriseres av de elevene som har en idrettslig bakgrunn.

En slik tilnærming til kroppsøvningsfaget kritiseres av Laxdal (2020) hvor det blir problematisert ved at faget fremstår uten en tydelig nok læringssubstans. Uten den tydelige læringssubstansen som etterlyses resulterer det at de kompetente elevene viser sine eksisterende ferdigheter, men de mindre kompetente elevene ikke lærer seg noen nye ferdigheter. På bakgrunnen av dette legger Laxdal (2020) frem at faget ofte blir gjennomført som et aktivitets- og rekreasjonsfag uten en tilstrekkelig form for læring – og dermed blir fokuset ved øktene automatisk på hva elevene skal gjøre, og ikke hva elevene skal lære. Den samme problematiseringen blir også trukket frem av Hordvik og Aaring (2021).

Det Hordvik og Aaring (2021) belyser, er det samme som også har blitt presentert hos en av mine informanter. Nemlig en undervisning i kroppsøving som stort sett forblir den samme, tross flere læreplanreformer. Til dette har de kommet med en ny visjon for LK20, på med utgangspunkt, hvor fokuset kan ses på som et bidrag til et mindre idrettsrettet fag, og hvor idrettsperspektivet. Denne tilnærmingen er modellbasert praksis. En modellbasert tilnærming er en av faktorene som blir trukket frem, i overgangen mellom den formelle, den oppfattede og den gjennomførte læreplanen hos en av deltakerne. Slik denne tilnærmingen blir lagt frem hos informanten, kan den anses for å være en retning å gå med tanke på det Aasland (2019) etterlyser – med fokuset på det mangfoldet av kompetanser som ligger i fagplanen i sin helhet. Hvor de ulike bevegelsesaktivitetene skal benyttes for å jobbe med fagplanens uttalte mål for elevens læring i kroppsøving. En læring der kompetansemålene og undervisningen bør ses i sammenheng med, og kobles til de andre delene av fagplanen (Hordvik & Aaring, 2021).

Med denne tilnærmingen, som Tor-Kjetil benytter seg av – kan den ses i sammenheng med hva utvalget i FUSK-rapporten sier seg enig. På spørsmålene om forståelsen knyttet til hva et mindre idrettsrettet fag, svarer over 80% utvalget at de anser et mindre idrettsrettet fag, som et fag som skal omhandler mindre konkurranse, sammenligning og aktiviteter der vi teller mål eller poeng (E. E. Vinje et al., 2023, s. 22). Selv om en modellbasert tilnærming kan være treffende innenfor fokuset knyttet til et mindre idrettsrettet fag, fremstår dette som en undervisningsmetode som er tidkrevende og krever mye planlegging og stor gjennomføringskraft hos kroppsøvlingslæreren – slik som tilnærmingen blir presentert. En utfordring med modellbasert praksis er også at det ikke er utprøvd i like stor grad nasjonalt, som internasjonalt og Hordvik og Aaring (2021) presiserer at kjennskap til denne formen for undervisning er relativt snever blant lærere, lærerstudenter og lærerutdannere – noe som underbygges ved at ingen av de andre deltakerne virker til å kjennskap til modellbasert praksis.

### 6.3 Vanskeligheten omkring idrettsperspektivet

I støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019c) som inngår innunder læreplannivået den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) ble det presentert en setning som sier at faget skal ha en dreining mot å være mindre idrettsrett, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Samtidig vektlegges det at oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Slik som Støren (2022) har lagt frem, skal lærerne i større grad tolke og forstå læreplanen lokalt. Ved at deltakerne arbeider ved ulike skoler, kan det by på ulike forståelser og tolkninger tilknyttet innholdet i læreplanen. Dermed kan den gjennomførte læreplanen variere fra skole til skole (Goodlad, 1979). Samtlige av deltakerne i forskningsprosjektet opplyser om en uklarhet og forvirring, tilknyttet at faget skal være mindre idrettsrettet, men at det allikevel skal ivareta idrettsperspektivet. Det ser ut til at det denne setningen som er med på å skape hodebry for deltakerne. De har en felles forståelse om hva de legger i et mindre idrettsrettet fag. Nemlig aspektet om at testing og målinger av elevenes ferdigheter ikke skal være en del av faget, slik som Vinje og Skrede (2021) også har lagt frem et element for tone ned faget til å være mindre idrettsrettet enn det tidligere har. Fjerning av testing og måling vil bidra kan være en positiv utvikling av at faget skal bli mindre idrettsrettet, og som en av deltakerne sier, bidra til en større glede rundt faget for hele elevgruppen.

På den andre siden, legger en av deltakerne frem utfordringene tilknyttet forståelsen av idrettsperspektivet. Slik som Moen og Skille (2021) trekker frem, kan man se en sammenheng

mellom kroppsøvingfaget og idrettsbevegelsen i Norge. I årene som har gått, har de vært tett knyttet sammen, og spesielt med tanke på at helsediskuren har vært, og fortsatt er et viktig element for både kroppsøving og idrettsbevegelsen i Norge. En annen faktor for sammenhengen mellom idrett og kroppsøving i skolen, belyser Aasland i Utdanningsdirektoratet (2021) sin podkast at majoriteten av dagens kroppsøvingslærere har en form for idrettsligbakgrunn. Det viser seg også at deltakerne i denne studien har også. Dette anses som negativt, fordi det kan ha innvirkning på hvordan arbeidet mellom den formelle, den oppfattede og den gjennomførte læreplanen blir forstått og praktisert.

Selv om det i podkasten til Utdanningsdirektoratet (2021) blir lagt frem at det kan ha negativ effekt på kroppsøvingfaget i Norge, at kroppsøvingslærerne har idrettsligbakgrunn viser Kirk (2010) til at i den britiske, australske og amerikanske-konteksten har vært dominert av idrettsteknikker i lang tid, mens Annerstedt (2008) presenterer en Skandinavisk-konteksten blir det lagt større vekt på samarbeid, sosialisering og lagarbeid – enn resultater og konkurranse, og her legger en av deltakerne en nytenkende måte å undervise på – med utgangspunktet i hans forståelse av ivaretagelsen av idrettsperspektivet. Her legger han frem en tilnærming til modellbasert praksis, og legger frem at Sport Education kan være en god måte å løse ivaretagelsen av idrettsperspektivet – samt at faget skal ha denne dreiningen til å være et mindre idrettsrettet fag. Med utgangspunkt i modellen Sport Education kan idrettsaktiviteten som praktiseres ses i en annen setting, enn ved en tradisjonell tilnærming. Ved å bruke en slik modell kommer det tydeligere frem hva idrettsaktiviteten forventer av hva enkelt – en stryke er fordelingen av rollene som modellen benytter seg av. Ved å benytte seg av modellbasert praksis kan man i større grad få frem hva som forventes av elevene i undervisningen, samt å bidra til å sikre en objektiv og pålitelig vurdering av deres prestasjoner og ferdigheter. Det kan også bidra til å motivere elevene til å jobbe hardt for å forbedre sine ferdigheter og prestasjoner innenfor ulike idretter og aktiviteter (Hordvik & Aaring, 2021).

Selv om en tilnærming til å ivareta idrettsperspektivet kan være gjennom en modellbasert praksis, er ikke de andre deltakerne kjent med denne formen for undervisning. Derfor kan det være, som Borgen og Engelsrud (2020), viser til et behov for et felles fagspråk i kroppsøving, for å sørge en større forståelse fra hva kroppsøvingfaget innebærer. Basert på det som kommer frem i intervjuene, hersker det tvil og forvirring knyttet til hvordan dette kroppsøvingslærerne skal kunne ivareta idrettsperspektivet. Vinje og Skrede (2021) belyser en fraværende definisjon og en uklarthet til støtteskrivet – hvor de blant annet trekker frem begrepet idrettsperspektivet. Med en uklarthet



omkring begrepet kan det føre til en tolkning for hva det vil si «å ivareta idrettsperspektivet» i kroppsøving. Til hva begrepet innebærer stiller de spørsmål om det skal det skal gi elevene erfaring med et bredt utvalg av idretter, om de ønsket at elevene skulle få muligheten til å fordype seg i enkelte idretter med tanke på spesifikk prestasjonsutvikling, eller om det var ønskelig å at en idrettslogikk – med rangering, måling og eventuelt testing av fysiske prestasjoner eller ferdigheter) skulle være en del av faget.

Kritikken fra Borgen og Engelsrud (2020) og Vinje og Skrede (2021) vises også hos deltakerne i studien. Samtlige av de er enige om at ivaretakelsen av idrettsperspektivet i den formelle læreplanen, er vanskelig å både forstå og definere til den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Samtlige legger også frem om at elementet med testing av fysiske prestasjoner eller ferdigheter er en metode de ikke benytter seg, og det ser de på som et mindre idrettsrettet fag. Det blir ikke nevnt fra deres side at testing i kroppsøvingsfaget er en av faktorene for å ivareta idrettsperspektivet i faget. Slik det fremstår svaner deltakerne er klarere retningslinje fra hva som ligger bak hvordan kroppsøvingslærerne skal ivareta idrettsperspektivet.

Som nevnt peker Säfvenbom et al., (2015) på at både idretts- og helseperspektivet har stor innflytelse på hvordan kroppsøvingsundervisning blir utført i dag. Her blir det lagt frem at fokuset på prestasjoner og helsefremmende tiltak er så stort fordi det er lettere å legitimere faget på denne måten. Videre blir det argumentert for at et idrettsperspektiv på kroppsøvingsundervisning vil motivere flere elever til å delta, fordi et bredt utvalg av idretter vil gjøre det mulig for elevene å finne en aktivitet de liker. Annerstedt (2008) støtter denne oppfatningen og hevder at idrett i kroppsøvingsfaget er positivt, og viser til en «smørbrødmodell» som innebærer at elevene tilbys mange forskjellige idretter og aktiviteter, som vil hjelpe dem å finne en aktivitet de trives med og sannsynligvis vil drive med på fritiden. Til det Annerstedt (2008) presenterer samsvarer også med det blant annet med et av funnene for forståelsen av idrettsperspektivet til en av deltakerne. Hun er opptatt av å tilby en stor variasjon når det gjelder implementeringen av idrettsaktiviteter for å kunne ivareta idrettsperspektivet i kroppsøving. Hvor hun ønsker fokus på samarbeid og anerkjennelse av hverandre – som kan settes inn i den Skandinaviske-konteksten, slik som Annerstedt (2008) har presentert den.

## 6.4 Stor variasjon i implementeringen av idrettsaktiviteter

Utgangspunktet for diskusjonen tilknyttet hvordan hver av kroppsøvingslærerne implementerer idrettsaktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning, er det Goodlad (1979) kaller for den formelle læreplanen. Til denne implementeringen har hver av kroppsøvingslærerne tolket og etter beste evne prøvd å forstå hva Utdanningsdirektoratet (2019) legger i KRO01-05 og «Hva er nytt i kroppsøving?». Som jeg har diskutert blant de andre funnene, krever det en tolkning og forståelse for å kunne spørre hver enkelt kroppsøvingslærer når det kommer til implementeringen av idrettsaktiviteter – sett i perspektivet fra Utdanningsdirektoratet (2019) om at faget skal ha en dreining til å være mindre idrettsrettet, men det skal allikevel ivareta idrettsperspektivet. Denne formuleringen har blitt kritisert fra flere forskere, og det viser seg blant deltakerne til denne studien at det ikke er tydelige nok rammer for å kunne skape en felles forståelse – slik som Vinje og Skrede (2021) belyste i sin kritikk av læreplanen og tilhørende støtteskriv. Ved at det ikke er en tilstrekkelig felles forståelse for hva elevene skal lære, kan det føre til store forskjeller for hva elevene tilbys av opplæring. Variasjon i opplæringen knyttet til kroppsøving kommer til syne hos deltakerne i denne studien.

Deltakerne har en felles enighet til implementeringen av idrettsaktiviteter om at bruken av testing og måling av elevens ferdigheter kan være en vei å gå for å gjøre faget mindre idrettsrettet. Bruken av testing og måling i kroppsøving har vært sterkt kritisert, på bakgrunn av det kan bidra til store forskjeller blant elevgruppen. Kritikken som Vinje og Skrede (2021) har belyst vil det gange de idrettsaktive elevene om man aktivt bruker testing og måling. Utover denne felles enigheten har deltakerne noe ulik tilnærming til implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen.

En av deltakerne peker, som nevnt tidligere, på modellbasert praksis en faktor for implementeringen av idrettsaktiviteter. Denne deltakeren har implementert undervisningsmodellen Sport Education, som varer lengre enn en typisk undervisningsperiode. Ifølge Tor-Kjetil har elevene uttrykt at de setter pris på den utvidede tiden de får i Sport Education sammenlignet med en mer konvensjonell undervisning, der aktivitetene ofte skifter raskt. De verdsetter muligheten til å dykke dypere ned i forståelsen av spillet. I tillegg fremhever Tor-Kjetil betydningen av tiden for utviklingen av lagfølelse. Ved å være i samme lag gjennom hele perioden, får elevene anledning til å bli kjent med hverandre, og dermed oppnå kompetansemålet anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger til syne spesielt til syne. For å oppnå videre utvikling, er det nødvendig for elevene å være klar over hverandres ulikheter, ved å

betrakte lagene som læringsgrupper. Dette bidrar til å skape et dynamisk læringsmiljø der elevene kan dra nytte av hverandres forskjellige ferdigheter og evner (Hordvik & Aaring, 2021).

En slik undervisningsmodell blir presentert som en visjon for fagfornyelsen fra Hordvik og Aaring (2021), som er basert på nasjonal og internasjonal kritikk som er basert på gamle tradisjoner – som angår innhold og undervisningsmetoder. På bakgrunn av denne kritikken har modellbasert praksis blitt foreslått som en innovativ, anvendelig og forskningsbasert undervisningstilnærming som kan transformere lærerens antakelser om formålet med kroppsøving – samt hva og hvordan de underviser. Dette kan i stor grad være svaret på blant annet Aasland (2019) og Annerstedt (2008) sin kritikk rettet mot faget. Slik Tor-Kjetil beskriver, i sin tilnærming til denne visjonen, presenterer han modellen som heter Sport Education, og dette er en stor del av hvordan kroppsøvingfaget blir praktisert i hans undervisning. Sport Education er en, av mange modeller, som blir presentert i Hordvik og Aaring (2021).

Aasland (2019) har kritisert for å ha en for stor grad av idrettsaktiviteter i kroppsøvingfaget, men han poengterer allikevel at faget fortsatt skal ha innslag av idretter, men at måten idretter implementeres, må endres, slik at alt som skjer i faget har et pedagogisk formål og legger til rette for kompetanseutvikling. Slik som modellbasert praksis til presentert av Tor-Kjetil, samt av Hordvik og Aaring (2021) kan Sport Education, og tidligere presenterte Teaching Sport Concepts and Skills – som Mitchell (2013) presenterer. Denne modellen er også treffende innenfor flere av kompetansemålene i KRO01-05, fordi modellen legger vekt på at elevene selv konstruerer mening innenfor ulike aspekter av idrettslig aktivitet, inkludert fysiske, kognitive og emosjonelle aspekter. Dette skjer gjennom deltakelse i spillsituasjoner hvor elevene må ta taktiske beslutninger, og deretter reflektere over disse valgene for å konstruere ny læring som kan overføres til andre lignende situasjoner (Mitchell, 2013).

Selv om modellbasert praksis er treffende på flere områder, kan det være knyttet noen utfordringer knyttet til bruken av blant annet Sport Education. Denne modellen baserer seg på en idrettsaktiviteter over en lang tidsperiode. Ved skolen til Tor-Kjetil setter de av en 10-ukers periode, og sett i lyset av at faget har de sentrale gitte rammene på antall timer opptar disse ukene mye av tiden. Nytt i LK20 er som tidligere nevnt at elevene i større grad enn tidligere skal oppleve et mer variert fag og nye kompetansemål som utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik som Sport Education

blir brukt hos Tor-Kjetil tar den for seg en idrettsaktivitet. På en side er det negativt med tanke på kompetansemålet knyttet til kompetansemålet om variasjon i utvalget av bevegelsesaktiviteter – som er paraplyen for idrettsaktiviteter.

På bakgrunn av at Sport Education tar mye tid, blir en motsetning til denne undervisningsmetoden være funnene fra Simen. Han ønsker stor variasjon i utvalget av idrettsaktiviteter og ønsker å introdusere elevene for ikke bare det man kjenner som tradisjonelle bevegelsesaktiviteter. Slik som Moen et al., (2018) etterlyser i sin rapport hvor de peker på at bruken av grunntrening og ballidretter er en tilnærming flere av deltakerne i rapporten benytter seg – og mindretallet introdusere de nevner som annerledes bevegelsesaktiviteter. Disse annerledes aktivistene blir også nevnt eksplisitt i læreplanen – med dans, friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig trekker også flere av informantene frem at de i større ønsker å benytte seg av idrettsaktivt(er), men med et overordnet fokus på for eksempel samarbeid, inkludering og spesielt knyttet opp mot kompetansemålet om å anerkjenne hverandres ulikhet. Denne tilnærmingen til implementeringen kan ses i lyset av hvordan den «skandinaviske kroppsøvningsmodellen» som Annerstedt (2008) viser til, det blir i samme rapport vist til «smørbrødmodell» som innebærer at elevene tilbys mange forskjellige idretter og aktiviteter, som vil hjelpe dem å finne en aktivitet de trives med og sannsynligvis vil drive med på fritiden.

Sett i det store bildet, har tolkningen og forståelsen av den formelle læreplanen innvirkning på hvordan hver enkelt kroppsøvningslærer oppfatter den formelle læreplanen og hvordan læreplanen blir praktisert i den gjennomførte læreplanen. Som Nyberg (2020) legger frem - med ulike tolkninger og forståelser kan man oppleve et fag uten rammer for hva elevene faktisk skal lære, kan det dermed bli sprik i kroppsøvningsundervisningen som elevene får presentert gjennom sin skolegang.

## 7 Konklusjon

I masterprosjektet har jeg utforsket hvordan fire kroppsøvlingslærere implementerer idrettsaktiviteter i sin kroppsøvlingsundervisning. Basert på denne implementeringen har jeg også utforsket hver av kroppsøvlingslærere tolkninger og forståelse av læreplanen i faget, og tilhørende støtteskriv – med utgangspunkt i Goodlads (1979) fem læreplannivåer. Bakgrunnen er setningen fra Utdanningsdirektoratets (2019) støtteskriv «Hva er nytt i kroppsøving?» hvor det blir presentert at det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivarettatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Funnene viser at kroppsøvlingslærerne enes om at et mindre idrettsrettkroppsøvlingsfag kan være å utelukke testing og måling av elevenes ferdigheter. Samtidig viser funnene at det har blitt diskutert en utfordring knyttet til forståelsene om å ivareta idrettsperspektivet i undervisningen på grunn av arbeidet med læreplanen på lokalt nivå, som ikke danner en felles oppfatning av læreplanen og mangelen på spesifikke retningslinjer for hvordan dette perspektivet skal implementeres. På bakgrunn av ulike forståelse og tolkninger av LK20 og «Hva er nytt i kroppsøving?» varierer implementeringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen hos de ulike kroppsøvlingslærerne. I variasjonen blant deltakerne blir det presentert nytenkende måter for kroppsøving og et stort utvalg av idrettsaktiviteter for å introdusere elevene for variasjon i faget. Disse ulike forståelsene knyttet til kroppsøvlingsfaget tyder på behovet for klarere retningslinjer og veiledning for å sikre en mer felles praksis. For å oppnå en mer helhetlig og konsistent implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen, er det nødvendig med økt bevissthet og diskusjon om ulike perspektiver på faget, samt en styrket forståelse av læreplanens intensjoner og mål for opplæringen.

For videre forskning kan det være interessant å rette seg mot en utvikling av felles retningslinjer og ressurser, som kan støtte kroppsøvlingslærere i implementeringen av idrettsaktiviteter på en måte som gjenspeiler et fag som er mindre idrettsrettet, men at idrettsperspektivet er fortsatt ivarettatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter – slik som Utdanningsdirektoratet (2019) ønsker. Det kan være nyttig å undersøke hvordan elevenes erfaringer og oppfatninger påvirkes av ulike tilnærminger til undervisningen, basert på tilnærmingen disse kroppsøvlingslærerne har til implementeringen av idrettsaktiviteter.

## 8 Referanser/litteraturliste

- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective*. <http://hdl.handle.net/11250/170487>
- Augestad, Pål. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget. Avhandling*. Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990307222684702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents*. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Garmannslund, P. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990804214234702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hastie, P., & Glotova, O. (2012). *Research methods in physical education and youth sport* (K. M. Armour & D. MacDonald, Red.). Routledge.
- Helberg, K. K., & Moskvil, M. B. (2022). *Sport Education sin betydning for dybdelæring i kroppsøvingsfaget*. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3014469/no.usn%3Awiseflow%3A6607847%3A50633831.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hordvik, M. M., & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis—En visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje, *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave, s. 191–222). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Johansen, A. (2021, mai 3). *Kroppsøving – mye er som før, men kompetanse-målene er nye*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/kroppsoving-mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646>
- Kirk, D. (1992). *Defining physical education: The social construction of a school subject in postwar Britain*. Falmer.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *NOU 2014:7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Mitchell, S. A. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18* (3rd ed.). Human Kinetics.
- 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)*. Høgskolen i Innlandet.  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Norges idrettsforbund. (2019). *Idrettens samfunnsbidrag*.  
<https://www.idrettsforbundet.no/tema/folkehelse-og-skole/>
- Nyberg, E. (2020, juli 17). *Flinke elever favoriseres i kroppsøving | Universitetet i Stavanger*.  
<https://www.uis.no/nb/flinke-elever-favoriseres-i-kroppsoving>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, L. V., & Bauland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. NTNU Trondheim.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>

- Sivesind, K., Karseth, B., Morken, I., Hjordemaal, F., Engelsen, B. U., Dale, E. L., & Læreplanstudier utdanning og reformer, styring og vurderingssystemer. (2009). *Læreplan: Et forskningsperspektiv*. Universitetsforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990918461534702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Skille, E., & Moen, K. M. (2021). *Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt*. Høgskolen i Innlandet. <https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2021/10/ssf-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf>
- Standal, Ø. F. (2019, november 10). *Fagartikkel: Kva kroppsleg læring eigentleg er*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Støren, K. (2022, mai 23). *Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/lokalt-lareplanarbeid-med-fagfornyelsen/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920079468602202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, september 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, november 15). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>



- Utdanningsdirektoratet. (2019b, november 15). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, november 18). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, januar 11). *1.4 Lokalt arbeid med læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.4/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, september 22). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsforbundet (Regissør). (2021, mai 10). *Episode 71: Hva er god kroppsøving?* (Nr. 71).  
<https://play.acast.com/s/5ca73b1ee061b6670b629d28/609529a1c413583f2ff0c985>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Aasland, M., Aasland, O. E., Lund, J. L., Fon, K. P., Brattenborg, S., Aaring, V., Jensen, R., Kvikstad, I., Kruken, A. H., Berg-Johnsen, E., & Wang, C. (2023, januar). *FUSK - Et forståelig kroppsøvingfag?* Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/fusk/>
- Vinje, E. E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving—Når faget oppfattes så ulikt? I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utg., s. 15–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E., Skrede, J., Brattenborg, S., Aaring, V., & Kvikstad, I. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (E. Vinje & J. Skrede, Red.; 1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- 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(0).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019, mai 20). *The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13573322.2019.1622521?needAccess=true&role=button>

## **9 Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til informanter

**Vedlegg 3:** Godkjennelse fra NSD

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

## Vedlegg 1

Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: 1.0	Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

### 1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivare tatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan bli brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

### 2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler ikke USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UIO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs IKT reglement, retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt samt retningslinjer for klassifiserings- og lagringsområder (studenter) eller klassifiserings- og lagringsområder (ansatte).

- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både konfidensialitet og integritet, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.
- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
  - Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
    - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
    - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrur av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
    - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
    - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel bli gjort ved å låse inn enheten.
    - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
    - Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og videoopptak er slettet.

Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte [forskningsdata@usn.no](mailto:forskningsdata@usn.no) eller [it-support@usn.no](mailto:it-support@usn.no)

## Vedlegg 2

### **Informasjonsskriv til informanter**

Ønsker du å delta i et forskningsprosjekt som skal se nærmere på hvordan kroppsøvlingslærere implementerer idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen? Bruken av, og gjennomføringen av idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen er varierende fra skole til skole, og lærere til lærere. I dette informasjonsskrivet kommer det viktig informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

### **Formålet med forskningsprosjektet**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å intervju kroppsøvlingslærere fra ulike ungdomsskoler, som i dag underviser i kroppsøvlingsfaget. Hvor planlegging, gjennomføringen og forståelsen av læreplanen er sentralt.

### **Prosjektets problemstilling**

*Hvordan implementerer kroppsøvlingslærere idrettsaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen?*

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45-stuideoeng, som gjør at den gjennomføres over høst- og vårsemestret 2022/2023.

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

Det er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge - Karl Petter Fon, sammen med dosent ved Universitetet i Sørøst-Norge Erlend Ellefsen Vinje som er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor tilbys du å delta?**

Du tilbys å delta i dette forskningsprosjektet fordi du underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole skoleåret 2022/23 og har relevant utdanning.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

#### **Det er frivillig å delta**

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

påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne dine, dersom du velger ikke å delta eller trekker deg fra studien underveis.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi kommer ikke til å dele det som blir sagt med noen andre, i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Karl Petter Fon vil ha tilgang til dataene vi samler inn.

For å sikre datamaterialet vil vi:

- Bruke en opptaker-app der opptakene er beskyttet med passord.
- Opptakene vil bli skrevet ned (fra lydfil til et Word-dokument) og anonymisert.

I publikasjon av masteroppgaven vil det brukes uidentifiserbare sitater fra intervjuer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 1. oktober 2023. Alle lydfiler vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan gjenkjennes i datamaterialet, har du rett til:
  - å se hvilke opplysninger vi har om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
  - å få rettet opplysninger om deg som er feil
  - å få slettet personopplysninger om deg
  - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Magnus Vinnord (student). E-post: [magnus\\_17@hotmail.com](mailto:magnus_17@hotmail.com)
- Karl Petter Fon (veileder). E-post: [karl.p.fon@usn.no](mailto:karl.p.fon@usn.no)

Med vennlig hilsen

Karl Petter Fon (Forsker/veileder)

Magnus Vinnord (Student)

---

Samtykkeerklæring

Navn - deltaker \_\_\_\_\_

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Implementering idrettsaktiviteter i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av deltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
486218	Automatisk	07.12.2022

### Prosjektittel

Implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøvingundervisningen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

### Prosjektansvarlig

Karl Petter Fon

### Student

Magnus Vinnord

### Prosjektperiode

01.10.2022 - 01.08.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - o Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - o Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - o Fagforeningsmedlemskap
  - o Genetiske data
  - o Biometriske data for å entydig identifisere et individ Helseopplysninger
  - o Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser



- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere) Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt

## Vedlegg 4

Intervjuguide til forskningsprosjekt om idrettsaktiviteter i kroppsøvfingsfaget

### Problemstilling til forskningsprosjektet:

- *Hvordan implementerer kroppsøvfingslærere idrettsaktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen?*

### Innlending

- Informere om formålet med prosjektet og studiens problemstilling
- Forklare intervjustrukturen: semistrukturert intervju, lydopptaker, frivillig, anonymisering, taushetsplikt

### Bakgrunnsinformasjon: intervjudeltaker

1. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvfingslærer?
2. Hvilken utdannelse har du?
3. Har du noen form for idrettslig bakgrunn?

### Generelle spørsmål:

4. Hvordan opplever du kroppsøvfingsfaget i dag?
  - a. Hva er positivt – hva er negativt?
5. Hvordan legges kroppsøvfingsfaget opp på skolen du arbeider ved? (Timer, utstyr, tilgang på hall, uteområder etc.)
6. Hvordan ser årsplanen i faget ut?
  - a. Hvis skolen har en årsplan i faget – har du metodefrihet eller ligger det retningslinjer for gjennomføring bak?
7. Hva ser du på som idrettsaktiviteter?
  - a. Ser du på idrettsaktiviteter som noe annerledes i skolesammenheng, enn utenfor skolen?
8. Hva er dine generelle tanker om idrettsaktiviteter?

### Forståelsen av læreplanen:

Det står i LK20 «kroppsøvfingsfaget skal bli mindre idrettsrettet, men det skal ivareta idrettsperspektivet»

9. Hva er din opplevelse av faget etter LK20 – praktiserer du faget på en annen måte nå?
10. Hva er dine tanker og din forståelse rundt dreiningen i faget – til at det skal være mindre idrettsrettet enn tidligere?
11. Hvordan vil du forklare begrepet «idrettsperspektiv»?
12. Hvordan ivaretar du idrettsperspektivet slik det står beskrevet i LK20?

### **Idrettsaktiviteter i undervisningen:**

13. Bruker du idrettsaktiviteter i din kroppsøvningsundervisning?
  - a. Hvordan praktiserer du de?
  - b. Hva har du fokus på ved bruk av idrettsaktiviteter? (samarbeid, innlæring,)
14. Bruker du idrettsaktiviteter på en annen måte nå, enn før LK20?
  - c. Hvis ja, hvordan?
15. Hvordan legger du opp idrettsaktivitetene du bruker i undervisningen din?
  - a. Periodeplan, progresjon?
  - b. Hva slags innganger benytter du deg av – øvingsbiler, elevmedvirkning, lærerstyrt
16. Blir undervisningen påvirket av elever som driver med idrett på fritiden?
  - a. Hvis ja – hvordan bruker du idrettsaktivitetene inn i undervisningen da?
17. Hva med elever som ikke har idrettsbakgrunn eller ikke er interessere i faget? Hvordan implementere du idrettsaktiviteter med tanke på denne elevgruppen?
18. Hvilke faktorer har du størst fokus på når du planlegger for idrettsaktiviteter?
  - a. – Mestring, bevegelsesglede, utjevne forskjeller
19. Møter du eller opplever du utfordringer med implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøving?
  - a. Hva ja, hvilke og hvordan løser du de?
  - b. Hvis nei, hvordan fungerer det i din/dine klasser?

Til slutt - er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener jeg bør ha med inn i studien/undersøkelsen?

**Avslutningsvis:** Noen råd videre på veien i arbeidet med implementering av idrettsaktiviteter i kroppsøving?

Tusen takk for at du tok deg tid til å stille til intervju!