

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

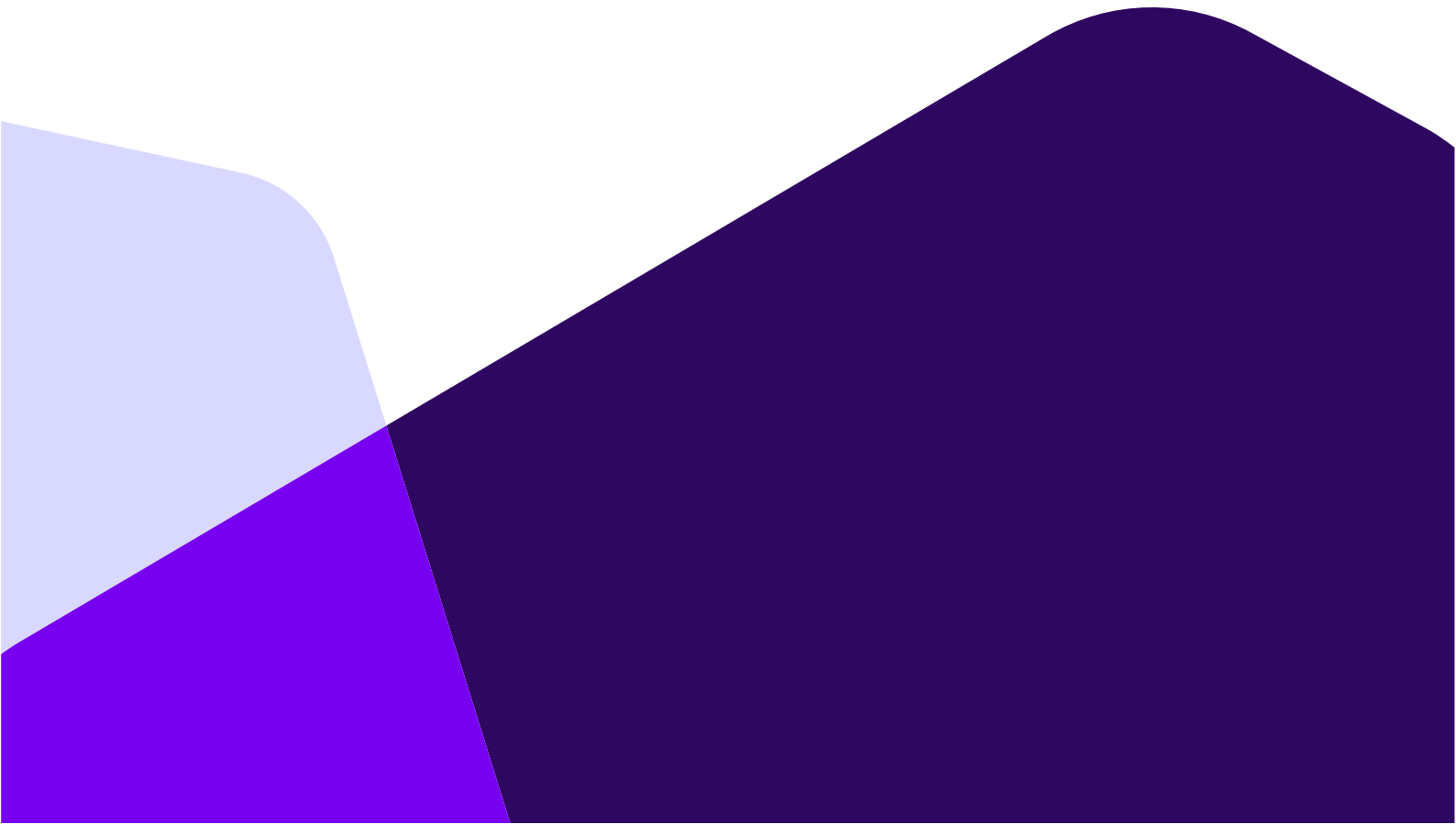
MG1KR7

2024 og 10. semester

Halvor Fuhre Haugholt/ Kandidatnummer: 9201.

# Veien mot mindre idrettsrettet kroppsøving

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærerens arbeid med et mindre idrettsrettet fag i barneskolen



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk /friluftsliv, idrett og kroppsøving

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Halvor Fuhre Haugholt

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Tematikken for denne oppgaven er støtteskrivet «hva er nytt i kroppsøving» og kroppsøvingsfaget som «mindre idrettsrettet». Problemstillingen for denne oppgaven er som følger:

*«Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag»*

Bakgrunnen for en slik tematikk er at det ikke finnes så mye forskning rundt denne tematikken på barneskolen. Forskningen som er gjennomført bygger på en kvalitativ metode, hvor det ble gjort fire ulike semistrukturerte intervjuer av kroppsøvingslærere med minst 30 studiepoeng i kroppsøving. Intervjuene ble gjennomført høsten 2023. Målet med dette prosjektet har vært å løfte frem kroppsøvingslærernes perspektiver rundt et omdiskutert tema og gi et bidrag til feltet, ved å få en dypere forståelse for hvordan mine informanter forstår og anvender «et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag».

Funnene viser at lærerne tolker intensjonen bak et mindre idrettsrettet fag som en reduksjon av fokus på resultater, sammenligning og konkurranse. På tross av dette er idrettsaktiviteter fremdeles en stor del av lærernes undervisning. Dette er fordi lærerne i hovedsak legger opp undervisningen etter egne erfaringer av hva som fungerer og en høy grad av elevmedvirkning. Videre viser funnene til at lærenes hyppige bruk av idrettsaktiviteter på tross av læreplanens intensjon om et mindre idrettsrettet fag, kan forklares gjennom habitus begrepet og det faktum at samtlige informanter har bakgrunn som idrettsutøvere og trenere (Wilken, 2020).

Informantene viser en begrenset forståelse for den formelle læreplanen, dette kommer til uttrykk gjennom at samtlige informanter har problemer med å redegjøre for noen endringer i læreplanen etter at fagfornyelsen kom. Dette resulterer i en undervisning basert på mer personlig pedagogikk enn en undervisning basert på spesifikke læringsmål og læreplanens intensjoner. Til tross for dette viser informantenes forståelse og være i tråd med sentrale deler av LK20. Informantene vektlegger bevegelsesglede, samarbeid og tilpasset opplæring.

En viktig konklusjon er at for å oppnå en reell endring i fagets praksis, er det ikke tilstrekkelig å bare innføre nye læreplaner. Det er nødvendig å endre de underliggende strukturene og tradisjonene som former denne praksisen (Aspfors et al. 2021; Kirk, 2010). Det rapporteres om at faget nedprioriteres, arbeidet med lokale læreplaner og årsplaner skjer individuelt. Det må oppfordres til mer samarbeid og refleksjon rundt egen praksis, samt at det blir lagt til rette

for endringer også i de organisatoriske rammene, som for eksempel tilgang til utstyr og tid til planlegging.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Problemstilling.....	8
<b>2.0 Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1 Om støtteskrivet.....	8
2.3 FUSK-rapporten .....	9
2.4 Fagets formål.....	12
2.5 Hva er nytt i faget?.....	14
2.6 Kirks fremtidsscenarioer .....	16
<b>3.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>17</b>
3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	18
3.2 Goodlad`s læreplanteori.....	20
3.3 Praksisarkitektur .....	23
3.4 Pierre Bourdieu`s Habitus .....	25
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>26</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	26
4.2 Kvalitativ metode.....	27
4.3 Intervju.....	27
4.4 Utvalg og rekruttering av informanter.....	28
4.5 Intervjuguide .....	29
4.6 Selve intervjuet.....	30
4.7 Transkribering .....	31
4.8 Analyse.....	32
4.9 Oppgavens troverdighet.....	33
4.10 Etske betraktninger.....	34
<b>5.0 Resultatkapittel</b> .....	<b>36</b>
5.1 Presentasjon av informantene .....	36
5.2 Kroppsøvingslæreres Forståelse av et Mindre Idrettsrettet Kroppsøvingsfag.....	37
5.3 Hvordan Informantene anvender et mindre idrettsrettet fag .....	41
5.4 Konkurransen ballaktiviteter og dannelse: Informantenes betraktninger.....	44
<b>6.0 Diskusjonskapittel</b> .....	<b>47</b>

6.1 Den personlige pedagogiske forståelsen .....	47
6.2 Fagets Formål: Bevegelsesglede, Samarbeid og Ferdighetsutvikling .....	51
6.3 Usikkerhet rundt et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag .....	53
6.4 Informantenes anvendelse av et mindre idrettsrettet fag: Elevmedvirkning og idrettsaktiviteter .....	56
<b>7.0 Konklusjon.....</b>	<b>61</b>
<b>8.0 Referanseliste.....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>70</b>
Vedlegg 1 samtykkeskjema og informasjonsskriv .....	70
Vedlegg 2 intervjuguide .....	72
Vedlegg 3 NSD godkjenning .....	74

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lærerik reise. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å få prøvd seg som forsker. Å kunne fordype meg i et så interessant tema har vært givende og ikke minst gøy. Funnene jeg nå sitter med, er noen andre enn hva jeg trodde jeg ville finne da jeg skrev projektskisse og intervjuguide, allikevel så mange utrolig spennende funn som det har vært gøy å drøfte. Jeg er veldig stolt over sluttproduktet og har lært masse i løpet av denne prosessen, håper den som leser denne masteroppgaven også lærer noe.

Jeg vil takke alle mine informanter for deres deltakelse og ærlighet. Det har vært veldig spennende å få innsikt i deres tolkninger og praksis. Jeg vil også rette en takk til min veileder Oda Eline Aasland for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen, foruten en uheldig streik helt på tampen.

Til slutt vil jeg takke min familie og mine venner for deres støtte. En spesiell takk til pappa, som på grunn av min dysleksi har lest over og markert alle skrivefeil og uleselige setninger han kunne finne.

Med håp om at denne oppgaven vil bidra til videre refleksjon og utvikling innen kroppøvfingsfaget.

Halvor Fuhre Haugholt

Tønsberg, 03.06.2024.

## 1.0 Innledning

I mitt 4. studieår i grunnskoleutdanningsløpet, hadde jeg mine siste ordinære undervisninger i masterfaget kroppsøving. Vi hadde Erlend Ellefsen Vinje som gjesteforeleser, han fortalte om støtteskrivet «hva er nytt i kroppsøving», det var blitt gjort noen endringer innenfor kroppsøvingsfaget som en del av innføringen av LK20. Støtteskrivet skulle hjelpe kroppsøvingslærere og forstå disse endringene. Endringene i faget innebar at kroppsøvingsfaget skulle gjøre en dregning mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Bant annet mente Aasland & Engelsrud (2017) at støtteskrivet ikke spesifiserer god nok hvordan denne dreiningen i faget skulle gjennomføres eller vektas av kroppsøvingslærerne.

Vinje legger frem sitt forskningsprosjekt «Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving (FUSK)» (Vinje et al., 2023). Det er ble gjennomført spørreundersøkelser blant kroppsøvingslærere og elever på ungdomskolen og videregående, hvor de blant annet ble spurt om hva et mindre idrettsrettet fag betyr for dem. Resultatene vis at det er stor uenighet blant elever og lærere, men også blant lærerne om hva begrepet egentlig betyr. At den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979) skulle være så ulik, ble for meg veldig interessant. Jeg fikk lyst til å finne ut av hvordan dette så ut i en barneskole kontekst. Som barneskole lærer har man blant annet et ansvar for at elevene er klar for hva som møter dem på ungdomskolen. Da er det lite gunstig at lærere har ulik oppfatning av læreplanen og derfor også prioriterer ulikt (Goodlad, 1979). Fordi noen elever driver med idrett og noen ikke gjør det, er det et større skille i ferdighetsnivå i slike aktiviteter, det krever mer av kroppsøvingslærerne når de skal tilpasse slike aktiviteter (Aasland, 2019). Det var derfor også interessant og se hvordan kroppsøvingslærere på barneskolen anvende et mindre idrettsrettet fag.

For å finne ut hvordan denne formuleringen oppfattes og anvendes på barneskolen var det naturlig og intervjuer kroppsøvingslærere på barneskolen. Jeg gjennomførte derfor fire ulike kvalitative intervjuer høsten 2023. I denne masteroppgaven vil det først bli presentert studiens bakgrunn og formål, samt problemstilling. Deretter blir det presentert kontekst for oppgaven og tidligere forskning. Så vil det bli presentert relevant teori. Videre vil det bli presentert et metode kapittel som forklarer hvordan det kvalitative intervjuet ble benyttet i denne oppgaven. Jeg vil så legge frem relevante funn fra intervjuene i resultatkapittelet, før disse resultatene

blir drøftet sammen med teorien i eget diskusjonskapittel. Avslutningsvis vil jeg komme med en konklusjon, referanseliste og vedlegg (NSD- godkjenning, samtykkeskjema og intervjuguide).

### 1.1 Problemstilling

I denne masteravhandlingen vil jeg forsøke å besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsretter kroppsøvingsfag»*

Studien tar for seg hvordan lærerne forstår og anvender endringene i LK20 forbundet med dregningen i kroppsøvingsfaget mot et mindre idrettsrettet fag. Det er derfor hensiktsmessig og ta for seg følgende forskningsspørsmål:

1. *«Hvordan forstår kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsretter kroppsøvingsfag»*
2. *«Hvordan anvender kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsretter kroppsøvingsfag»*

## 2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil den eksisterende forskningen på kroppsøving som et mindre idrettsrettet fag bli utforsket. Dette er en relativt ny retning innen kroppsøvingsfaget, det ble introdusert med fagfornyelsen og mye av tidligere forskning på feltet er begrenset. Samtidig er store deler av forskningen som er gjort, gjort i forbindelse med ungdomskolen eller videregående. Mye av det som skjer på barneskolen i forhold til begrepet «et mindre idrettsrettet fag» er altså blitt lite dokumentert. Kapitlet vil belyse fraværet av en felles forståelse av kroppsøvingsfaget og hvordan dette påvirker undervisningen. Gjennom analyse og redegjørelse av sentrale støtteskriv og fagdidaktiske evalueringer vil det bli undersøkt hvordan begrepet «et mindre idrettsrettet fag» er blitt tolket og implementert, samt hvilke muligheter og utfordringer det har medført for faget.

### 2.1 Om støtteskrivet

I forbindelse med den nye læreplanen LK20 laget Utdanningsdirektoratet (2019) et eget støtteskriv som skulle hjelpe lærere og forså hva de største endringene var. Støtteskrivet het «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Støtteskrivet innleder ved å si at

*«Faget skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede [...] 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» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1).

Vinje og Skrede (2021) analyserer støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving». De konkluderer med at det er uklart hva Utdanningsforbundet mener med begrepet «et mindre idrettsrettet fag». Det kommer også frem at det er utydelig hvordan dette skal anvendes.

En fagdidaktisk evaluering av den nye læreplanen gjort av Aasland et al. (2020) reflekterer rundt denne dreiningen mot et «mindre idrettsrettet fag» Deres analyse fremhever at selv om idrettsaktiviteter fortsatt bør være en del av undervisningen i kroppsøving, bør måten det gjøres på endres. I stedet for å etterligne strukturen i organisert idrett, bør idrettsaktiviteter og andre bevegelsesbaserte øvelser anvendes mer målrettet for å fremme oppnåelsen av fagets kompetansemål. Dette er det motsatte av det Vinje og Skrede (2021) beskriver som en idrettslogikk, den handler om å vektlegge resultater, mål og testing. Nøkkelen ligger i hvordan lærerne metodisk og pedagogisk benytter idrettsaktiviteter til å utvikle elevenes kompetanse innenfor fagets rammer (Aasland et al., 2020). Videre belyses denne tematikken gjennom FUSK-rapporten, som går dypere inn i de faktiske effektene og oppfatningene som er knyttet til denne endringen i kroppsøvingsfaget. Rapporten utforsker hvordan den nye tilnærmingen, som Aasland et al. (2020) anbefaler, blir oppfattet og anvendt i skolehverdagen. Den gir innsikt i både lærernes og elevenes perspektiver på implementeringen av "et mindre idrettsrettet fag", og kaster lys over hvordan denne endringen påvirker undervisningsmetoder, elevengasjement og læring i kroppsøving.

### 2.3 FUSK-rapporten

Målene med studien, av Vinje et al. (2023), fokuserte på to nøkkelområder. Den skulle etablere et samarbeidsmiljø der lærere, elever, og lærerstudenter kunne dele kunnskap og erfaringer, noe som vil bidra til videre utvikling av kroppsøvingsfaget. Studien tar også sikte på å identifisere og forstå hvordan både elever og lærere opplever læringsutbyttet i faget knyttet til sentrale målsettinger i læreplanen (Vinje et al., 2023, s. 4). Analysen er basert på svar fra 56 kroppsøvingslærere og 1910 elever fra ungdomstrinn og de to første trinnene på videregående skole. Undersøkelsen gir verdifulle perspektiver på hvordan den reviderte læreplanen i kroppsøving blir oppfattet og anvendt i skolen. Etter å ha analysert resultatene sitter forskerne av undersøkelsen igjen med spørsmålet: Har vi en felles forståelse av kroppsøvingsfaget og tolker vi læreplanen på samme måte (Vinje et al., 2023)?

Vinje et al. (2023) viser til funn som sier at elevene ønsker en større bruk av idrettsaktiviteter enn hva lærere gjør. Over 45 % av elevene oppgir at de ønsker 75-100% av undervisningstiden, mens ytterligere 32 % oppgir 50-75 % av undervisningstiden til idrettsaktiviteter. Mens når lærere blir spurt om «Hvor mye tid ville du brukt på idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen, hvis du kunne velge helt fritt uten påvirkning fra læreplanen?». Er det bare 9 av 54 lærere som oppgir 75-100%.

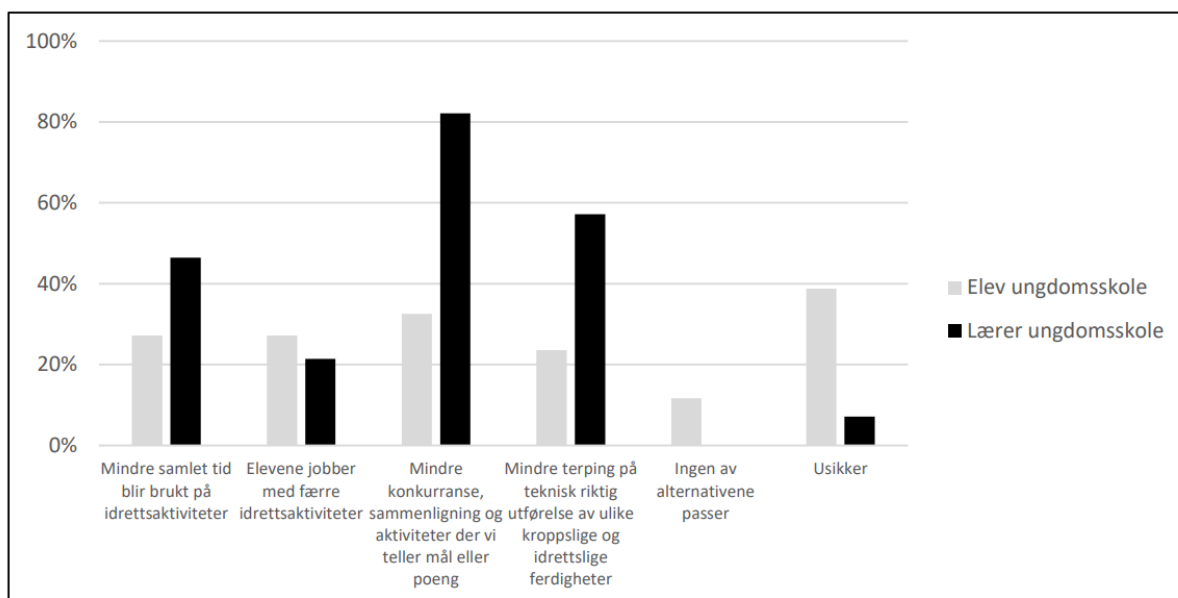
Elever i undersøkelsen hevder at det ofte eller svært ofte er ball- og racketspill hvor man teller mål/poeng. Lærerne i undersøkelsen opplever det ikke slik. Vinje et al. (2023) mener dette kan skyldes at elever har ofte en implisitt forståelse av at mål og poeng teller når de deltar i spill eller aktiviteter. Dette kan stå i kontrast til lærernes egentlige pedagogiske mål med å organisere slike aktiviteter. En annen mulig forklaring kan være at noen lærere kan nøle med å innrømme hyppig bruk av ball- og racketspill som inkluderer poengtelling, spesielt hvis de assosierer denne typen aktiviteter med en retning som går bort fra et mindre idrettsfokuset fag.

Vinje et al. (2023) viser til at på spørsmål om lærerne har brukt mye tid på idrettsaktiviteter dette året svarer 12% helt enig og 53,6% delvis enig, og hele 50% har lagt opp til mange ulike idrettsaktiviteter, samtidig er det svært få lærere som er enig i at undervisningen har vært preget av eller at de har vært opptatt av konkurranse og terping. 7,1% er delvis enig i at det har vært preget av konkurranse, sammenligning og aktiviteter der vi teller mål eller poeng. Og 19,6% mener undervisningen er preget av terping på teknisk riktig utførelse av ulike kroppslige og idrettslige ferdigheter. Elevene derimot mener det er et mye større fokus på både konkurranse og terping (Vinje et al., 2023).

Et betydelig flertall av lærere rapporterer at de lykkes i arbeidet med tilrettelegging av undervisning som er i tråd med de sentrale ambisjonene i læreplanen. De identifiserer suksess i aspekter som bevegelsesglede, dyrking av en fysisk aktiv livsstil, fremme respekt, og forbedring av elevenes evne til samarbeid. Dette indikerer en positiv respons til læreplanens intensjon om et mer inkluderende og mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag (Vinje et al., 2023).

Til tross for disse positive tilbakemeldingene, uttrykte en betydelig andel av lærerne uenighet om deres undervisning bidro til kritisk tenkning rundt kroppsideal, refleksjon over likestilling og likeverd, utforskning av naturen, og fremme av naturglede hos elevene.

I figuren nedenfor blir det illustrert hva både lærere og elever på ungdomskolen svarer på spørsmålet: «Et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag betyr for meg». Vinje et al. (2023) mente at lærerne kunne ha svart på hvordan de mener andre lærere intuitivt vil forstå begrepet. Eventuelt hvordan lærerne så på deres egen praksis, eller hvordan lærerne mente faget burde se ut. Eventuelle tolkninger av spørsmålet kan også ha gjort at ulikheten i svarene ble så stor.



Figur 1: «Ungdomsskoleelever og -læreres svarfordeling på spørsmålet «Et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag betyr for meg». Her har respondentene hatt mulighet til å angi flere svaralternativer. Lærer ungdomsskole n = 28, elev ungdomsskole n = 1029» (Vinje et al., 2023, s.22).

Vinje et al. (2023) ser at svarende kan antyde en delt forståelse av hva «Et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag» betyr for kroppsøvningslærerne. Det er bare tre av 55 lærere som oppgir å være usikre på hva det betyr, men fordelingen av svar antyder en sterk uenighet. Interessant er det også at en så stor andel av lærerne mener «et mindre idrettsrettet fag» betyr mindre samlet tid på idrettsaktiviteter.

Vinje og Skrede (2021) utførte en tekstanalyse av støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøvningsfaget», og deres studie konkluderer med at Utdanningsdirektoratets (2019) definisjon av begrepet «et mindre idrettsrettet fag» fremstår som uklar. Denne uklarheten kan ha betydelige implikasjoner for hvordan læreplanen tolkes og gjennomføres i praksis av kroppsøvningslærere. Vinje og Skredes (2021) analyse understreker behovet for større presisjon og klarhet i Utdanningsdirektoratets (2019) kommunikasjon angående endringene og intensjonene i den reviderte læreplanen for kroppsøving. Dette var spesielt relevant mente

de, gitt at en slik uklarhet kan føre til varierte og potensielt motstridende undervisningsmetoder og tilnærminger i faget.

Funnene fra FUSK-undersøkelsen belyser viktigheten av å kontinuerlig evaluere og tilpasse kroppsøvningsfaget, for å sikre at det møter sine målsetninger. Da undersøkelsen viser en tydelig fremgang på noen områder, fremhever dataene også områder som krever ytterligere oppmerksomhet og ressurser. Det kommer spesielt frem et behov for å fremme kritisk tenkning og en dypere forståelse for naturen.

Resultatene i undersøkelsen viser også til at begrepet idrettsaktiviteter til dels fylles av ulikt innhold blant elever og lærere. Elevene mener begrepet er bredere enn det lærere i undersøkelsen opplever det.

Rapporten argumenterer avslutningsvis for at det vil være nødvendig med inngrep for en større felles forståelse.

#### 2.4 Fagets formål

Vinjes (2016) fremstilling av kroppsøvningsfagets formål reflekterer en mangefasettert tilnærming til fysisk utdanning. Formålene, som vi finner likheter til i læreplanen fra LK06, understreker fagets betydning utover den umiddelbare fysiske aktiviteten i øyeblikket. Det første formålet legger vekt på fagets rolle i å fremme helse gjennom både kunnskap og ferdigheter. Det andre formålet tar for seg utvikling av elevens lyst til meningsskaping og en livslang bevegelsesglede, altså utvikle elevens indre motivasjon for fysisk aktivitet. Det tredje formålet utvider dette perspektivet ytterligere ved å inkludere et bredt spekter av fysiske aktiviteter, fra trening og idrett til alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Dette skal legge grunnlaget for allsidig fysisk dannelse.

Det fjerde og siste formålet til Vinje (2016) bringer inn en sosial og etisk dimensjon ved å vektlegge læring i bevegelse. Dette inkluderer utviklingen av grunnleggende fysisk-motoriske ferdigheter og demokratiforståelse gjennom samarbeid og fair play. Denne aspekten betoner viktigheten av fysisk utdanning ikke bare for den individuelle utviklingen, men også for sosial samhandling og etisk utvikling.

Disse fire formålene representerer en helhetlig visjon for kroppsøvningsfaget, som søker å utruste elevene med ferdigheter, kunnskap og holdninger som kan tjene den for resten av livet. På bakgrunn av at dette er det Vinje (2016) mener er formålet til faget, uttrykker han i artikkelen «ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen» (Vinje, 2018) kritikk for

forslaget om å revidere læreplanen for å gjøre kroppsøving mindre idrettsrettet, et forslag som er en del av en ny læreplan som skal implementeres fra 2020.

I artikkelen påpeker Vinje (2018) at en betydelig andel norske skoleelever viser positive holdninger til faget slik det er, noe som kan antyde at faget kan ha oppnådd sitt formål. Vinje er også kritisk til oppfatningen om at de elevene som ikke driver med idrett ikke liker kroppsøvningsfaget. I artikkelen viser han til en kvantitativ undersøkelse gjort av Kjersti Mordal Moen som hevder at 88,6% av de 3226 elevene liker faget veldig godt eller godt (Moen et al., 2018). Vinje (2018) peker på betydningen av idrettsaktiviteter for at elevene skal utvikle fysisk, motorisk, etisk og sosial kompetanse. Derfor mener Vinje (2018) at eventuelle endringer i faget burde lete etter en balanse og at idrettsaktiviteter kan være med på å motivere til mer fysisk aktivitet. Det påpekes at misoppfatninger rundt elevenes trivsel i kroppsøving kan ha påvirket debatten. Han mener det ikke er noen poeng å endre noe som allerede fungerer og at resultatet av en slik endring kan bli at minst en av tre faktisk hater faget (Vinje, 2018).

Det å bevare ballspillet i kroppsøving er det ikke bare Vinje som er forkjemper for, Kvalvaag, Algrøy, Egeland & Røynesdal (2022) har publisert en fagartikkel på utdanningsnytt.no der denne tematikken tas opp. Ballspill er blitt kritisert for å være for dominerende i faget både i undervisningen, men også gjennom kompetansemålene i læreplanen Moen et al. (2018). Kvalvaag et al. (2022) argumenterer i artikkelen for at man til daglig snakker om ballaktiviteter som fotball og andre ballidretter. Dette gjør det vanskelig å forstå bredden og mulighetene som ligger i slike aktiviteter. Videre i Artikkelen argumenteres det for at dersom ballspill gjennomføres med et mål om variasjon og inkludering vil det kunne brukes til å oppnå svært mange kompetansemål i kroppsøving. Det stiller imidlertid krav til læreren om at de har den fagdidaktiske kompetansen som kreves til å gjennomføre slike opplegg på en inkluderende måte og på en måte som fremmer læring (Kvalvaag et al., 2022). Ballspill bidrar til å utvikle sosial kompetanse gjennom å fremme forståelse og respekt for medelever (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom spill med to eller flere lag, får elevene øvd seg på samarbeid, konfliktløsning og refleksjon over egen adferd. Videre kan ballspill være et verktøy for å utvikle grunnleggende motoriske ferdigheter og koordinasjon, som er essensielle for elevers fysiske utvikling (Haugen & Moser, 2016; Kvalvaag et al., 2022). Avslutningsvis, argumenterer Kvalvaag et al. (2022) for at ballspill i seg selv ikke er noen utfordring, men at det avhenger av hvordan det undervises legges opp.

I artikkelen til Nyberg (2020) blir tematikken rundt hvordan kroppsøvningsfaget undervises beskrevet som et rent aktivitetsfag. Nyberg (2020) peker på at elevene ser det som et aktivitetsfag og ikke som et fag der man skal lære noe nytt og reflektere over hva man lærer. Dette mener hun er fordi det brukes lite tid til å lære nye ferdigheter og mye tid på å gjennomføre ulike aktiviteter. På grunn av en slik undervisning og fokus i faget, trenger elevene bare møte opp og prestere og ikke stort mer enn det (Nyberg, 2020). Fordi faget ses på av elevene som et rent aktivitetsfag og ikke et læringsfag rapporterer også elevene selv at de har liten grad av selvregulering (Nyberg, 2020).

Säfvenbom et al. (2015) hevder at både idretts- og helseperspektivet har en betydelig innflytelse på hvordan kroppsøvningsundervisningen gjennomføres i dag. De viser til at en enkel legitimering av faget skjer gjennom et fokus på prestasjoner og helsefremmende tiltak. Videre blir det argumentert for at et idrettsperspektiv i kroppsøvningsundervisningen vil øke elevenes motivasjon for å delta. Et variert utvalg idretter gjør det også mulig for elevene å finne aktiviteter de liker, noe som gjør at de blir mer aktive på fritiden.

Ommundsen (2008) peker på at kroppsøvningsfaget ofte blir begrunnet eller legitimert gjennom fokuset på rekreasjon og helse. Ommundsen (2008) fremstiller et slikt innslag av faget som skummelt, da det kan gi kortsiktig gevinst for fagets status, men at det på lengere sikt kan undergrave fagets legitimitet. Dette skjer spesielt hvis de helsefremmende målene ikke blir nådd. Dersom faget mislykkes med et slikt helsefremmende mål, vil faget kunne miste sine grunnleggende verdier og relevans i utdanningssystemet. Dersom faget med sine to timer i uken skal være helsefremmende, risikerer man at lærere på bekostning av at elevene skal lære kroppslige kunnskaper, heller har et mål om at elevene skal «bli svette» (Ommundsen, 2008).

## 2.5 Hva er nytt i faget?

Utdanningsdirektoratet skriver under «hva er nytt i faget?» at «Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter» (utdanningsdirektoratet 2019 s.1).

Denne endringen blir gjort fordi faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt Moen et al. (2018).

Kunnskapsdepartementet (2018) utformet et brev til Utdanningsdirektoratet, hvor de vurderte kjerneelementene og den planlagte retningen for faget. I dette brevet ble det understreket

viktigheten av å opprettholde et idrettsperspektiv i faget, samtidig som det ble gitt et samtykke til den dregningen i faget mot et mindre idrettsrettet fag. Ifølge Vinje og Skrede (2021) skapte dette forvirring.

Ifølge Augestad (2003) har idretten hatt en sterk plass i kroppsøvningsfaget historisk sett, det har det også i dagens kroppsøving ifølge Moen et al. (2018). De to retningene har mange forskjeller og likheter, hvor en fellesnevner er fysisk aktivitet. Klare forskjeller er at idretten er frivillig og konkurransebasert, mens kroppsøvningsfaget er et obligatorisk skolefag, som skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring (Moen et al., 2018, s. 36).

Utdanningsdirektoratets (2019) intensjon med å nevne skiftet i faget fra å være idrettsorientert til å inkludere et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter, reflekterer et ønske om at faget skal være så inkluderende og tilgjengelig for alle elever som mulig. Denne endringen ble til på grunn av kritikk om at faget fremmet erfaringene til idrettsaktive elever og ikke tilbød like verdifulle erfaringer for de andre elevgruppene. Ved å opprettholde idrettsaktiviteter innenfor et bredere begrep om bevegelsesaktiviteter, søker man å bevare det positive ved idrettens plass i faget, samtidig som man åpner for nye muligheter for fysisk utfoldelse. Dette skiftet reflekteres i diskusjonen om hvilken rolle idrett kan spille i kroppsøvningsfaget og i bidraget idrett kan gi til konstruksjonen av identitet og selvoppfatning, slik som det diskuteres av Thomas Moser (2006).

Artikkelen til Thomas Moser (2006) Tar for seg teorier om selvbilde og selvoppfatning opp mot idrettsbegrepet. Moser hevdet at idrett kunne være en fin måte å bygge bedre selvbilde på, med det må bli gjort på riktig måte. Han sier blant annet at «læreren må finne balansen mellom et velstrukturert og forutsigbart treningsregime på den ene siden og rom for individuelle utfoldelser og iscenesettelser, samt inkluderende og responderende sosialt klima på den andre siden» (Moser, 2006, s. 13). Moser trekker også frem prosessen og ikke resultatet som et viktig fokus samt kunnskap rundt aktiviteter og forståelse av bevegelsene som bedrives som viktige faktorer i idrettsopplæring. Hvis dette blir gjort slik, mener Moser (2006) at idrettsaktivitetene vil få stor betydning for individet.

Forskningsrapporten «Når ambisjon møter tradisjon» er en kvantitativ studie som peker på at faget er preget av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende (Moen et al., 2018). Dette førte til at elevene som ikke drev med idrett på fritiden følte seg ekskludert fra kroppsøvingstimene. Mens de som var en del av den organiserte idretten er glad i faget slik det er. Elevene

rapporterer om lite variasjon, samt lite rom for medvirkning til valg av aktiviteter (Moen et al., 2018). Moen et al (2018) mener dette indikerer at elevene ikke møter hele bredden av aktivitetssinnholdet i faget.

Standal et al. (2020) studerte kroppsøvningsfaget i en kontekst av at de i den nye læreplanen skal bli vektlagt dybdelæring og fokus på kjerneelementene i faget. Undersøkelsen viser ifølge Standal et al. (2020) til et fag med snevert utvalg aktiviteter og tradisjonelle undervisningsmetoder. De mente undervisningen var preget av det Sawyer (2014) kaller instruksjonisme. En lærerstyrt og instruerende overføring av kunnskap og ferdigheter. Det kommer også frem i undersøkelsen at elever og lærere ikke er enige om innholdet i faget. Mens elevene opplever innholdet som sentrert rundt ballspill og grunntrening, mener lærerne de presenterer mange ulike aktiviteter. Standal et al. (2020) mener man skal ta resultatene med en klype salt da det finnes mange grunner til at elever og lærere svarer forskjellig, det trenger ikke nødvendigvis representere en helhet i hva som foregår i undervisningen (Standal et al., 2020). Allikevel er det slik at elever på nasjonalt nivå er nokså samstemt.

Et punkt der både studenter og undervisere synes å være på samme bølgelengde, er betydningen av fair play som et kritisk læringsområde i fysisk utdanning. Ifølge undervisernes oppfatning fungerer fair play som et virkemiddel for å fremme viktig sosial opplæring. Underviserne understreker også at hovedmålet med de ulike aktivitetene ofte ikke er å forbedre tekniske ferdigheter innenfor de spesifikke øvelsene, men heller å skape positive erfaringer som motiverer studentene til å engasjere seg i fysisk aktivitet på egenhånd. Fra dette perspektivet tjener aktivitetene mer som et middel for å nå et annet mål, nemlig å fremme kvaliteter som sosial opplæring og en glede ved bevegelse. Det at underviserne tydelig fokuserer på disse aspektene kan indikere at selv om innholdet i undervisningen kan oppfattes som begrenset, kan studentenes læring likevel være preget av betydelig dybde (Standal et al., 2020).

## 2.6 Kirks fremtidsscenarioer

Kirk (2010) argumenter for at fagets innhold i stor grad er blitt redusert til innlæring og terping på sportsrelaterte teknikker, «Physical education-as-sport-techniques» (Kirk, 2010, s. 65). En tilnærming til faget som Kirk kaller for «id2» eller ideen om kroppsøving. Med «id2» forsøker Kirk (2010) å fremme en dypere forståelse av faget som en kompleks, sosiokulturell konstruksjon. Dette betyr at faget formes gjennom endringer i samfunnet, politikk og pedagogiske hensyn. Kirk (2010) ser faget fra et historisk perspektiv, der faget har



røtter fra gymnastikken. Ved å utforske og eventuelt utfordre "Id2", inviterer han til diskusjon om hvordan kroppsøvningsfaget kan reformeres for å bedre reflektere verdier som fysisk kultur, helse, samarbeid, og personlig vekst.

Kirk (2010) mener altså at faget over lang tid har vært en arena for innlæring av sports teknikker, og at fordi det nå har vært sånn i lang tid, er det blitt vanskelig og endre fokuset til et bredere læringsperspektiv. Det er også et faktum mener Kirk, at ferdighetsinnlæringen ofte skjer som en isolert aktivitet vekk fra de situasjonene og aktivistene ferdighetene er ment for å støtte. Han hevder at en slik fokus kan ha negative konsekvenser for undervisningen som for eksempel en mangel på progresjon i utfordringene som elever møter.

Kirk (2010) presenterer tre ulike fremtidsscenarioer for kroppsøvningsfaget: 1. mer av det samme, 2. radikal reform, 3. faget forsvinner. Disse senarioene er basert på Kirks historiske analyser av faget med utgangspunkt i den australske og britiske kroppsøvningskonteksten.

I en norsk kontekst er ikke denne oppfatningen av faget like aktuell. Aasland (2019) og Annerstedt (2008) identifisert særegenheter som skiller seg fra blant annet britiske og australske tilnærminger. I Norge er det større bredde i aktivitetsutvalget, hvor tradisjonelle norske aktiviteter som ski, skøyter, orientering, og friluftsliv spiller en betydelig rolle (Aasland, 2019). I norsk kontekst har det trolig skjedd en mindre reform av kroppsøvningsfaget, gjennom fagfornyelsen der fokuset er på mer elevsentrert læring. Kirk påpeker selv at disse forskjellene bidrar til at hans beskrivelse av faget ikke er like relevant i en norsk sammenheng.

### 3.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket skal bidra til å gi en dypere innsikt i de pedagogiske og didaktiske utfordringene knyttet til forståelsen og anvendelsen av LK20. Det vil bidra til å strukturere og systematisere de empiriske funnene og sette de inn i et nyansert bilde.

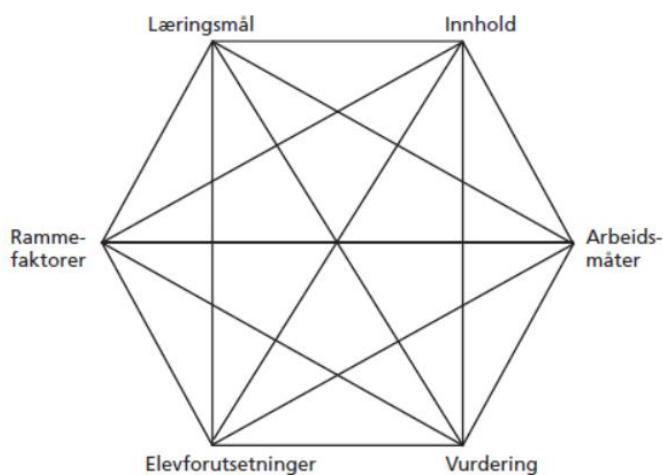
Kapitlet innledes ved å presentere den didaktiske relasjonsmodellen, som gir en oversikt over de sentrale elementene i undervisningsplanlegging og gjennomføring. Deretter vil bli det redegjort for Goodlads læreplanteori, som vil hjelpe oss og forså hvordan læreplanen oppfattes og implementeres på ulike nivåer i skolesystemet. Videre blir praksisarkitektur presentert, som gir et rammeverk for å analysere de sosiale og materielle forhold som påvirker undervisningen. Til slutt introduseres Bourdieus begrep om habitus, som brukes til å belyse

hvordan lærernes bakgrunn og erfaringer former deres pedagogiske tilnærminger og forståelse av kroppsøvningsfaget.

### 3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktisk modell skal gi lærerne oversikt, helhet og struktur i arbeidet. Modellen er til for å hjelpe i det praktiske arbeidet. En lærer jobber sjeldent alene og en didaktisk modell vil gi lærere som jobber sammen den samme tankegangen og den samme begrepsforståelsen (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Bjørndal og Lieberg (1978) hevder at det finnes et gjensidig avhengighetsforhold mellom ulike faktorer, noe som innebærer at ingen enkelt faktor eller en gruppe av faktorer er mer betydningsfull enn andre.



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009).

Der Bjørndal og Lieberg (1978) hevder det er likegyldig hvilke faktor man starter med i planleggingen av undervisningen, mener Brattenborg og Engebretsen (2021) det lønner seg å starte med læringsmål. De mener utgangspunktet alltid burde være læreplanverket.

Læringsmål handler altså om at opplæringen skal ta utgangspunkt i hele læreplanverket, LK20, som det understrekes i overordnet del verdier og prinsipper for grunnopplæringen Kunnskapsdepartementet (2017). De ulike delene av læreplanen er nøye integrert i hverandre og må anvendes i sammenheng. Man skal ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) gjøre seg grundig kjent med hele LK 20, før man fokuserer på å spesifisere konkrete læringsmål og forventninger til utbytte av undervisningen.

Innhold handler om undervisningens «hva», når læreren bestemmer seg for hva slags innhold som skal inkluderes, er det med et klart søkelys på følgende spørsmål: Hva er det jeg ønsker at elevene skal tilegne seg av kunnskap i denne undervisningstimen og i dette emnet? Hvilket innhold vil hjelpe alle elever til å oppnå læringsmålene? Og hva er forventet at elevene skal ha lært ved avslutningen av læringsperioden? Det som er vesentlig for alle delene av den didaktiske relasjonsmodellen er at de er alle avhengig av hverandre. I forbindelse med innhold betyr det at innholdet må bli valgt ut fra læreplanmålene, elevenes forutsetninger og rammefaktorer (Brattenborg og Engebretsen, 2021).

Rammefaktorer handler om faktorer som på en eller annen måte muliggjør eller begrenser undervisningen og læringen. «Lærerens utdanning, kreativitet, kunnskap om og holdninger til kroppsøvingfaget vil være viktige i tolkning av læreplanen og i planleggingen av undervisningen» (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.100). Hattie (2009), som sitert av Lyngsnes og Rismark (2014), argumenterer for at den mest kritiske rammefaktoren er læreren selv. Det mener de altså er fordi lærerens fortolkning og forståelse av rammefaktorene og læreplanen spiller en avgjørende rolle i planleggingen av undervisningen. Følgelig vil lærerens perspektiv på og tilpasning til disse rammefaktorene styre hvordan undervisningen gjennomføres.

Elever møter skolen med ulik bagasje og ulike verktøy i ryggsekken. Å ha dette i bakhode er viktig når man planlegger undervisningen. I kroppsøving blir den enkeltes elev ferdigheter mye mer synlig enn i andre fag (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Derfor blir det sentralt med et mestringsorientert miljø i kroppsøvingen, ikke et prestasjonsorientert miljø (Wormnes & Manger, 2008). Elevene skal mestre ut ifra sine forutsetninger. Man må kartlegge slike forutsetninger for å kunne inkludere og tilpasse i opplæringen (Brattenborg og Engebretsen, 2021).

Arbeidsmåter handler om de metodene lærerne bruker for å nå målene som er satt (Lyngsnes & Rismark, 2020). «Det som er viktig, er at læringsmål, læringsaktiviteter, metode/arbeidsmåter og lærerrolle samsvarer i sin form» (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.105). Det vil si at målene for timen må gjennomsyre alle delene ved måten læreren arbeider på, slik at det samsvarer. Det vil også bety at elevene må bli oppmerksomme på hva læreren ønsker at de skal lære. Dersom læringsmålet er samarbeid i lagsport må undervisningsaktiviteter, pedagogiske tilnærminger, og evalueringsmetoder forutsetter et samarbeid. Læreren må overvåke og støtte elevenes kapasitet til, for eksempel, å overholde

regler, noe som kan være en forutsetning for effektivt samarbeid (Brattenborg og Engebretsen, 2021).

LK20 legger til rette for en høy grad av pedagogisk autonomi, inkludert friheten til å velge undervisningsmetoder. Læreplanen stoler på at lærerne anvender sitt faglige skjønn for å tilpasse og variere metodene og arbeidsmåtene i faget kroppsøving. Den overordnede delen av LK20 understreker skolens mulighet til å skreddersy opplæringen gjennom blant annet variasjon i arbeidsformer og pedagogiske tilnærminger (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Varierte arbeidsmåter vil skape engasjement og utvikler elevenes kunnskaper og ferdigheter gjennom å hele tiden tilby nye utfordringer (Grimsæth & Hallås, 2019).

Lærernes tilnærminger til faget viser en anvendelse av den didaktiske relasjonsmodellens elementer, fra fastsettelse av læringsmål til valg av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Alt dette er nøye tilpasset de overordnede prinsippene i LK20 og den overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Dette arbeidet innebærer en kontinuerlig balanse mellom læreplanens krav og en tilpasning til elevens forutsetninger og behov, slik modellen foreskriver. Lærernes praksis i forhold til planlegging kommer til syne i det kvalitative intervjuet gjennom deres beskrivelse av egen praksis og deres tolkninger. Den didaktiske relasjonsmodellens rolle i dette arbeidet understreker viktigheten av en helhetlig tilnærming til undervisning, hvor lærernes profesjonelle skjønn og evne til å innlemme ulike pedagogiske dimensjoner blir avgjørende for å møte fremtidens utdanningsutfordringer.

### 3.2 Goodlad`s læreplanteori

Som omtalt i 2.0 kontekst og tidligere forskning, danner læreplanen lk20, samt støtteskrivet «hva som er nytt i kroppsøving» utgangspunktet for deler av problemstillingen i denne masteroppgaven. På bakgrunn av dette blir en av de viktige teoretiske forankringene i dette prosjektet John I. Goodlads teori om fem ulike læreplannivå.

Goodlad har bidratt til å systematisere og begrepsfeste læreplan feltet. Utover dette har hans vide definering av læreplanområdene bidratt til en utvidet forståelse av problemet i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner (Gundem, 1990, s. 23). Goodlad opererer med tre områder innenfor læreplanteori som handler om hva, hvorfor og hvordan. Eller det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle (Gundem, 1990). Det substansielle handler om læreplanens innhold, kompetansemål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Alt vi vanligvis tenker en læreplan sier noe om. det sosiopolitiske

handler om hvordan læreplanen fungerer på den samfunnsmessige sammenhengen den befinner seg i. Dette handler om hvordan læreplanen legitimeres og også i forbindelse med læreplanendring og innovasjon. De teknisk-profesjonelle spørsmålene knyttet til læreplanen handler om rammefaktorer og lærerrollen, dette området handler mer om det praktiske, det handler om iverksettingen og implementeringen av læreplanen i selve undervisningen (Gundem, 1990).

Goodlad (1979) hevdet at den substansielle læreplanen, altså innholdet i læreplanen, målene, lærestoffer og arbeidsmåtene, må bli sett i lyset av noe som står ovenfor påvirkning, tolkninger forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer. Det vil si at på ulike nivåer og ut ifra hvem som leser læreplanen og når, vil læreplanene ha ulike fremtredelsesformer. Goodlad skiller altså mellom den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan (Gundem, 1990, s. 25-26).

Den ideologiske baserer seg på forskning og tradisjoner, dette er sånn de som sitter i læreplan komitéen ser for seg at den vil bli seende ut. Det er svært sjeldent ideene som ligger bak en læreplan blir formidlet til elevene. Pedagogikken og metodene som blir brukt for å sette læreplanen ut i livet påvirker praksisen (Goodlad, 1979).

Det er noe annet enn det som ender opp å stå i dokumentet, den formelle læreplanen. Den er godkjent av utdanningsmyndighetene og er i denne masteroppgaven fagfornyelsen LK20 med tilhørende støtteskriv.

For skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever vil denne læreplanen oppfattes ulikt, på grunn av de ulike erfaringene, personlige historiene, sosiokulturelle ståsted osv. Det vil også være andre som vil påvirke den iverksatte læreplanen, det kan være lærerens personlige pedagogikk, læremidler læreren bruker og lærerens forutsetninger (Gundem, 1990). Det vil i dette prosjektet være interessant og se på lærerens oppfatning av læreplanene. Disse oppfatningene kan gi forskere innblikk i læreres praksis og skolen generelt, sett fra lærerens perspektiv (Goodlad, 1979).

Den iverksatte læreplanen vil være ulik fra lærer til lærer og skille seg fra den formelle læreplanen. Dette handler i hovedsak om lærerens tolkning, og henger derfor tett sammen med den oppfattede læreplanen. Men det kan også handle om ulike rammefaktorer som gjør undervisningen ulik. Det handler om hva lærerne faktisk gjør i undervisningen (Gundem,

1990). Det er ifølge Goodlad (1979) en krevende oppgave og få tak i data man kan stole på i forhold til den iverksatte læreplanen, fordi det er så mange komponenter som spiller inn.

Den erfarte læreplanen handler om hvordan den oppleves i praksis, hva er det elevene sitter igjen med. Dette vil være vanskelig å finne ut av hva elevene tenker. Validitetsspørsmål som handler om vi kan stole på at de forteller oss sannheten, vil «reduserer den deskriptive nøyaktigheten» (Gundem, 1990).

Gundem (1990) understreker en fordel med Goodlads teoretiske rammeverk, er dets evne til å fungere som brobygger mellom praktikere og teoretikere. Noe som er spesielt verdifullt i skolesammenheng, da avstanden mellom disse to i denne sammenhengen ofte er stor. For de som jobber i praksis, kan det være vanskelig å få oversikt over og forstå sammenhengene som læreplanen inngår i. På sin side kan teoretikere ha en tendens til å utvikle en "teoretisk virkelighet" som distanserer dem fra det praktiske feltet. Derfor er det avgjørende å ha et sett av begreper som fremmer felles kommunikasjon og forståelse, ifølge Gundem (1990).

Gundem (1990) definerer ikke i sin avhandling hva den lokale læreplanen innebærer. Jeg vil derfor henviser til Andreassen (2016) for en slik definisjon. Ifølge Andreassen (2016) er lokalt læreplanarbeid at lærere samarbeider på skolene om å tolke og utforske den formelle læreplanen på en forskningsdrevet måte. Lokale læreplaner synes ofte å være knyttet til dokumenter som årsplaner, hvor målene fra den formelle læreplanen er nedbrutt i mindre, håndterbare delmål. Disse dokumentene beskriver også vurderingsmetoder, kilder og undervisningsmetoder for det relevante emnet.

Andreassen (2016) argumenter for at en lokal læreplan er litt mer enn bare en årsplan. Det dreier seg om prosessen med å forstå den formelle læreplanen og få en dypere innsikt i hva formålet med hvert kompetansemål er. Slik at det blir mindre rom for mistolkning av formålet til læreplanen. Man ser på språklige nyanser, paradokser og dilemmaer som oppstår, samt hvordan man skal formulere mål til elevene.

I denne masteroppgave har den oppfattede læreplanen blitt utforsket gjennom intervjuer med lærere. Ved å samle inn og analysere data, undersøkes det hvilke elementer som påvirker overgangen fra et offisielt dokument, til de konsekvensene lærerne anser at det har for deres avgjørelser og praksis.

De kvalitative intervjuene gir ikke umiddelbar tilgang til hvordan læreplanen praktiseres. Imidlertid blir den praktiserte læreplanen synlig gjennom lærernes fortellinger om deres egne

metoder og tolkninger. Som Goodlad (1979) har påpekt tidligere, kan det forekomme ulikheter mellom lærernes forståelse av læreplanens retningslinjer og deres reelle undervisningsmetoder. Det kan også være avvik mellom hvordan lærerne tror at undervisningen foregår, og den faktiske situasjonen i klasserommet. Problemstillinger rundt dette vil bli utdypet i metode kapittelet.

### 3.3 Praksisarkitektur

Praksisarkitektur teorien ble opprinnelig publisert av to australske forskere Stephen Kemmis og Peter John Grootenboer i 2008 under navnet *Enabling praxis: Challenges for education*. Kemmis & Grootenboer (2008) utforsker de dyptliggende faktorene som former praksisen i kroppsovingsfaget ved å anvende praksisarkitekturteorien. De argumenterer for at vi skulle se utover den tradisjonelle forståelsen av praksis som individuelt basert og undersøker de komplekse sosiale, kulturelle og materielle forholdene som bidrar til å forme lærerens pedagogiske valg. Aspfors et al. (2021) tegner et bilde som beskriver hva praksisarkitektur er og hvordan den dynamisk henger sammen med praksisen. Hvis vi tenker oss at praksisen er en elv, ville praksisarkitekturen vært elveleiet og elvebreddene som styrer elevens retning. Samtidig fører også elvens kraft til utformingen av landskapet rundt.

Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021) spør seg hvorfor det er så vanskelig å endre praksis. De hevder grunnen er at det ikke er noe individuelt, men noe som skapes mellom de som er involvert i den aktuelle praksisen. Den er også påvirket av det de kaller «usynlige aktører», altså det som påvirker praksisen uten at vi er klar over det, det kan for eksempel være tradisjoner (Aspfors et al. 2021). Skal man endre praksis er det derfor nødvendig å forstå hva som former, støtter og begrenser den.

Teorien om praksisarkitektur beskriver praksis som tre elementer som henger nært sammen.

1. Ytringer – hva sier og tenker de som inngår i praksisen (det kognitive)
2. Handlinger – hva de gjør (det kroppslige)
3. Relasjoner – hvordan de forholder seg til hverandre (det sosiale)

(Kemmis & Grootenboer, 2008. Aspfors et al. 2021)

Ved hjelp av denne teorien vil vi kunne undersøke «hvilke ord blir brukt i og om praksisen? Er det noen handlingsmønstre som går igjen? Hvem samhandler eller snakker med hverandre?» (Aspfors et al. 2021, s. 17) Ved å undersøke disse spørsmålene kan vi få forståelse for hvilke mønstre som påvirker den helhetlige praksisen. Altså ytringer, handlinger

og relasjoner henger sammen. Det er hvordan disse henger sammen for å støtte det som er prosjektet i praksisen, som gir praksisen dens karakteristiske form (Aspfors et al. 2021).

Å forvandle den normale måten å gjøre ting på, strekker seg mye lenger enn bare å justere deltakernes sinn eller deres konseptuelle rammeverk for å initiere en endring i deres handlinger. For virkelig å endre en langvarig praksis, er det nødvendig med reform av de underliggende strukturene og rammeverkene til denne praksisen – omtalt som praksisarkitekturer. Med andre ord, for å ha en versjon av praksisen som er "fornytt", med nye ytringer, handlinger og relasjoner, må nye eller reviderte bærende strukturer reises. Foruten dem vil de nye måtene å operere på ikke bare mislykkes i å se dagens lys, men i tilfelle de gjorde det, ville de ikke blitt værende (Kemmis, 2019). Dette betyr at hvis vi ønsker å endre måten ting gjøres på, ville det ikke vært nok å fortelle de involverte partene hvordan de skal tenke eller oppføre seg. Det er en start, men for at den nye måten å gjøre noe på skal holde, må man endre «spillereglene» eller strukturen rundt aktiviteten, regler, verktøy, og hvordan folk samhandler med hverandre. Disse "spillereglene" kaller vi for praksisarkitekturer (Aspfors et al. 2021).

Praksiser er situert, de utspilles på et bestemt sted til en bestemt tid. Se for eksempel utformingen av et klasserom, til tross for undervisningsreformer i norske skoler, ser fremdeles klasserommene noenlunde like ut, med pulter som peker mot en tavle og en lærerpult foran. Vi kjenner det igjen som et klasserom og vi forstår også den hierarkiske avstanden mellom lærer og elev. Over tid har altså slik et klasserom skal se ut blitt et kollektivt minne eller en «praksistradisjon» (Aspfors et al. 2021). Denne dimensjonen blir en del av praksisarkitekturen. Praksisarkitekturen brukes altså til å sette ord på ting vi tar for gitt, og slik identifisere forhold som påvirker praksisen (Aspfors et al. 2021).

Det er viktig å huske på at praksiser er sterkt forankret i både historiske og kulturelle sammenhenger, slik at de på sin side formes av de historiske forholdene. Samtidig er praksisene selv en del av å forme disse historiske relasjonene. Det som nå anses som normalt for profesjonelle innretninger på et gitt tidspunkt, kan virke uforståelig, om ikke sjokkerende, tiår senere. Ønsket om å endre praksisene bærer med seg håpet om å forbedre dem.

Grunnlaget for teorien om praksisarkitekturer er at praksisene vi utforsker innen utdanningsfeltet innebærer både etiske og politiske implikasjoner. Den antar videre at endringer i praksis bør tjene samfunnets beste, og i en større forstand, hele menneskeheten. Dette kommer til uttrykk i ideen om utdanningens doble mål: forberedelsen av personer til å



leve et liv som er verdt å leve i en verden som er verdt å bo i, slik det ble formulert av Kemmis mlf. (2013).

### 3.4 Pierre Bourdieu's Habitus

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu utviklet begrepet habitus som en sentral del av sitt teoretiske rammeverk. Habitus fungerer som et sett av dypt innprentede, ubevisste mønstre og skjemaer som individer utvikler gjennom livserfaringene sine, spesielt i tidlig barndom. Disse mønstrene styrer individets oppfatninger, tanker og handlinger, og er grunnleggende i å forme individets praksis og livsvalg (Wilken, 2020). Bourdieu så på habitus som et produkt av historien, både når det gjaldt det personlige og det kollektive plan. Den individuelle habitus var et resultat av personlig historie og erfaringer, i likhet med den kollektive habitusen som var formet av historien og kulturen til en gruppe eller klasse (Wilken, 2020). Til tross for at disse mønstrene og skjemaene Bourdieu snakket om ble spesielt etablert i barndommen, var ikke habitussen statisk, men heller dynamisk. Den tilpasser seg kontinuerlig til nye erfaringer og eksterne forhold, selv om visse grunnleggende aspekter forblir relativt stabile over tid.

Bourdieu argumenterte videre for at habitus ofte ubevist tjener til å opprettholde og forsterke de eksisterende sosiale maktstrukturer. At habitus styrer individet mot valg og praksiser som er i samsvar med deres sosiale opprinnelse, dermed bidrar habitus til å reprodusere sosial orden (Wilken, 2020). Bourdieu understreker allikevel at individet er formet av, men også aktive formere av deres sosiale verden. Det sosiale liv er ikke forutsigbart, individer improviserer i stor grad gjennom livet. Habitus utstyres imidlertid individer med et rammeverk for hvordan de oppfatter, forstår og dermed handler i noen situasjoner. Det innebærer ikke detaljerte innlærte tankemønstre, men generaliserte forståelser som kan anvendes i ulike situasjoner (Wilken, 2020).

Bourdieu benytter habitus som et verktøy for å kritisere ideen om kalkulerende individualisme, noe han mente var en begrenset og forenklet forståelse av menneskelig adferd. Altså at menneskes valg ofte er mer et resultat av noen disposisjoner, heller enn noe bevisst. Dette er med på å forklare hvorfor mennesker ofte reproduserer mønstre og strukturer i egne liv som virker irrasjonelle og mot deres egen interesse (Wilken, 2020).

## 4.0 Metode

Forskning blir beskrevet av Nyeng (2012) som en systematisk prosess for å generere kunnskap. Kunnskap blir beskrevet av Nyeng som velbegrunnede oppfatninger. Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er ikke bare sannhetsinnholdet, men den metodiske tilnærmingen til hvordan sannheten søkes. Dette fokuset på metode er essensielt for å sikre at konklusjonene er vel underbyggede (Nyeng, 2012). Forskningen kjennetegnes ved en kritisk og undersøkende holdning til det spørsmålet som søkes besvart, ved å følge en systematisk fremgangsmåte som oppfyller fagfeltets krav, og ved å legge til rette for at resultatene kan etterprøves av andre. I dette metodekapittel blir det gitt en grundig gjennomgang av hvordan en slik systematisk og kritisk tilnærming til kunnskap, er anvendt for å utforske de spesifikke forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

Metodekapittelet presenterer en omfattende gjennomgang av forskningsdesignet og metodologien som ligger til grunn for studien. Innledningsvis vil kapittelet utforske den vitenskapsteoretiske posisjonen som rammer inn forskningen, og deretter gå inn på teorier som støtter valget av metode. Videre blir det redegjort for utvalgsprosedyren, utformingen av intervjuguiden. Deretter vil gjennomføringen av intervjuene bli beskrevet, inkludert hvordan samtalene ble strukturert og tilpasset. Etterfulgt av prosessen med transkribering og klargjøring til analyse. Den analysemetoden som er benyttet vil også bli grundig belyst. Kapittelet vil avslutte med en diskusjon om oppgavens troverdighet, inkludert refleksjoner rundt validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger knyttet til forskningsprosessen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Otologi er læren om verden eller teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut, mens epistemologi er en mer filosofisk tilnærming og kan kalles læren om kunnskap.

«Kunnskapsfilosofiens mål er nettopp å redegjøre for hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, og ikke å avsløre hvordan verden egentlig ser ut» (Nyeng, 2012, s.37).

En fenomenolog vil utfordre et slikt syn på verden, ved å si at det finnes mange måter verden kan oppleves. Vi kan ikke si at verden er objektivt sånn eller sånn, fordi vi ikke har noen tredje makt som kan bekrefte denne oppfattelsen, «kunnskap» blir erstattet av ny «kunnskap» hele tiden (Nyeng, 2012). Derfor vil en fenomenolog hevde at virkeligheten er subjektiv, at avhengig av dine erfaringer og ulike påvirkninger fremtrer verden annerledes for deg.

«Blikket vi har på verden, er ikke ensartet og kontinuerlig – det er kort sagt ikke rettet fra ett og samme sted» (Nyeng, 2012, s. 32). For en lærer som underviser en ivrig elev, blir elevenes

spørsmål og deltakelse det mest dominerende og meningsfulle aspektet. I lærerens hode er eleven i forgrunn, om noen skulle sagt til læreren at eleven bare er 7 år og stiller dumme spørsmål eller bråker, ville dette ikke vært å gi en «sannere sannhet», Det er bare en annen måte å beskrive situasjonen på fra et annet perspektiv.

En fenomenologisk forskning krever altså en dyptgående fortolkningsprosess og forskeren blir en deltagende observatør, dets oppgave er å fange essensen i hvordan den andre opplever verden.

#### 4.2 Kvalitativ metode

Ifølge Thagaard (2018) er kjernen i kvalitative forskningsmetoder å oppnå dypere forståelse av sosiale fenomener. Metoden utmerker seg ved å kunne utforske komplekse temaer som ellers kan være utfordrende å tilgjengeliggjøre gjennom kvantitative tilnærminger. En styrke ved kvalitative studier er deres fokus på individuelle opplevelser, perspektiver og tolkninger, noe som gir et unikt innblikk i hvordan mennesker forstår og navigerer i sine sosiale virkeligheter (Silverman, 2014).

Problemstillingen min utforsker læreres tilnærming til og erfaringer med «et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag», derfor vil det være spesielt interessant for meg å utforske lærernes egne erfaringer med dette og hvordan det oversettes til deres pedagogiske praksis. Den kvalitative tilnærmingen ville være ideell for å gi en detaljert forståelse av lærerens tolkning av begrepet. Kvalitative intervjuer ble derfor valgt som hovedverktøy for datainnsamling, siden det tillater å oppnå en dyp forståelse av lærernes meninger, holdninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.3 Intervju

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som et verktøy for å forstå verden sett fra intervjupersonens (subjektet) side. Dette betyr at vi forsøker å avdekke deres opplevelse av verden. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver ulike måter å bedrive et intervju på, de avhenger av hva formålet med forskningen er. For å best kunne besvare min problemstilling, ville jeg gi informantene mulighet til å gå skikkelig i dybden på det de syntes er interessant, samtidig er det et forskningsintervju og krever en viss struktur. Intervjuformen jeg gikk for var derfor det semistrukturerte intervjuet.

Et semistrukturert intervju brukes for å forstå dagliglivets temaer gjennom intervjuobjektets perspektiver. Det er en samtaleform som fokuserer på personens opplevelser og tolkninger av

livets fenomener, med et spesifikt mål. Intervjuet er semistrukturert, balanserer mellom en åpen og strukturert dialog, styrt av en intervjuguide som fokuserer på utvalgte temaer. Materialet for analyse består av transkriberte samtaler og lydopptak. Kvale & Brinkmann (2015). «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 357)

Ifølge Andersson-Bakken og Dalland (2022) finnes det mange ulike utfordringer ved intervjumetoden, kritikere hevder at den blir alt for hyppig brukt. Friberg (2019) er en av disse kritikerne, han hevder med flere at intervjuer primært avslører den sosiale dynamikken som utfolder seg under selve intervjuet. Med dette mener de at intervjuer kun gir svar på hvordan folk snakker om ting, at intervjupersonen svarer det som er forventet, ikke deres faktiske motivasjon og handlinger. Dette synspunktet blir imidlertid utfordret av Kvale og Brinkmann (2015) da de sammenligner intervjueren med en «reisende» som, i samspill med den intervjuete, bidrar til å skape kunnskap. Dette perspektivet søker ikke å «oppdage» informasjon eller kunnskap som allerede finnes hos respondenten. I stedet ser det på kunnskap som noe som konstrueres gjennom interaksjon. Dette flytter fokuset mot den kunnskapen som oppstår i møtet mellom intervjuer og respondent. Det skjer gjennom en konstruktivistisk tilnærming til kunnskapsskaping (Andersson-Bakken og Dalland, 2022). I mitt prosjekt er jeg altså ikke interessert i om dette er noe som ville vært fortalt på samme måten hos andre, jeg er interessert i denne informantens holdninger og erfaringer.

Andre utfordringer som blir nevnt av Andersson-Bakken og Dalland (2022) handler om at det kan være vanskelig å kvalitetssikre informasjonen informanten kommer med, fordi jeg ikke kan være sikker på at informanten forteller sannheten. Det kan være underliggende motivasjoner hos informanten som får hen til å lyve. Informanten kan også bli påvirket av meg som intervjuer og oppleve at det er noen svar jeg forventer. Dermed fortelle meg det jeg vil høre, ikke det de egentlig mener (Andersson-Bakken og Dalland, 2022). Dette var jeg klar over og prøvde å holde meg nøytral og gjøre informantene trygge på meg.

#### 4.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Problemspilling «Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærere på barneskolen et mindre idrettsrettet fag?» stiller krav til utvalget. Dermed har informantene måtte ha mist 30 studiepoeng i kroppsøvlingsfaget og at de måtte være kroppsøvlingslærere på en barneskole. Utover dette hadde jeg ingen krav. Et slikt utvalg blir beskrevet av Thagaard (2018) slik «[...]»

systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (s. 54). Utover dette gjorde jeg i hovedsak et bekvemlighetsutvalg. Et bekvemlighetsutvalg refererer til en tilnærming hvor forskeren velger deltakere basert på hva som er mest praktisk eller lett tilgjengelig for seg selv (Andersson-Bakken og Dalland, 2022). Dette betyr i praksis at jeg har valgt informanter fra en skole hvor jeg tidligere har vært ansatt, eller fra en skole hvor jeg har hatt praksisplass.

Det er viktig ifølge Andersson-Bakken og Dalland (2022) at i intervjusituasjoner hvor man kjenner hverandre, er det viktig å understreke at deltakelsen er frivillig, at man kan trekke seg når man ønsker og at man blir anonymisert. Dette har vært viktig for meg å få frem i min dialog med informantene i forkant av intervjuene.

Gjennom skolens administrasjon fikk jeg tak i telefonnummeret til de fire kroppsøvlingslærerne og noe av kommunikasjonen har foregått på melding mens noe har foregått gjennom telefonsamtaler. Det var gjennom formelle telefonsamtaler at informantene ble informert om hva det handlet om, de som ønsket ble også tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 1) Samtykk ble deretter gitt på epost eller melding.

#### 4.5 Intervjuguide

Målet med intervjuguiden var å ha et støtteskriv som bidro til å ivareta både en teoretisk dimensjon, altså problemstillingen og en menneskelig dimensjon, det å kunne skape et godt intervju (Andersson-Bakken og Dalland, 2022). I et semistrukturert intervju slik jeg hadde, var intervjuguiden der for å passe på at jeg fikk stilt mine hovedspørsmål. Hovedspørsmålene skal passe på at: «[...] intervjupersonene presenterer erfaringer og synspunkter om de sentrale temaene i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 95). Spørsmålene fungerte også som en huskeliste eller punkter som jeg ville være innom i løpet av intervjuet (Anker, 2020).

I utformingen av intervjuguiden inkluderte jeg spørsmål formulert på en åpen måte, slik at respondentene hadde anledning til å dykke ned i og belyse temaet gjennom egne opplevelser. Den tilnærmingen gjorde intervjuet mer tilpassningsdyktig, og la til rette for at emner respondentene anså som relevante, kunne komme tydelig frem og bli diskutert. Videre var det lagt opp til at visse spørsmål skulle motivere respondentene til å dele detaljerte fortellinger om spesifikke hendelser fra deres forståelse og praksis, noe som er i tråd med fenomenologiens tilnærming. Dette kunne tilby dypere forståelser av deres personlige livsverdener (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden starter med noen oppvarmingsspørsmål, ifølge Tjora (2021) er oppvarmingsspørsmål korte og konkrete og bidrar til å sette i gang intervjuet. Deretter er hovedtemaene for spørsmålene jeg stiller, hvordan læreren forstår og opplever «et mindre idrettsrettet fag» og hvordan dette anvendes i deres praksis (se vedlegg nr.2).

Jeg fant at intervjuguiden var til stor hjelp, den gav meg veiledning i intervjuet, spesielt i henhold til temaene jeg ønsket å undersøke. Imidlertid følte jeg også at guiden manglet spesifisitet og ble litt for generell. Det kunne vært fordelaktig å formulere spørsmålene på en klarere og mer direkte måte for å oppnå mer detaljerte og nyanserte svar.

#### 4.6 Selve intervjuet

følge Anker (2020) må man i intervjusamtalen, som intervjuer ta raske beslutninger: Skal du be om ytterligere informasjon, kreve klargjøring, bekrefte din forståelse, eller fortsette etter intervjuguiden?

Jeg gjennomførte alle fire intervjuene desember 2023. Før intervjuet fikk informantene vite at det skulle handle om støtteskrivet i kroppsøving. Anker (2020) hevder at oppgavens troverdighet kan bli svekket dersom informantene får for mye informasjon om hva intervjuet skal handle om. Det kan legge føringer for hva informanten sier i intervjuet, uten at dette er det informanten faktisk tenkte. Det var viktig for meg at mine informanter ikke hadde lest seg opp i forkant av intervjuet, jeg er interessert i informantenes ekte og ærlige meninger, ikke de meninger som er forventet av dem. Jeg var derfor forsiktig med å legge noen form for føringer i opptakten til intervjuet. Det er likevel vert å påpeke at informasjon rundt for eksempel problemstilling kan ha vert med å påvirke informantene.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver «forteller litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv., og spør om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner. Ytterligere informasjon bør helst vente til intervjuet er forbi» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). En slik introduksjon av intervjuet ble forsøkt gjennomført så godt det lot seg gjøre. Videre hevder Kvale og Brinkmann (2015) at de første minuttene av et intervju er avgjørende. Dette er fordi informantene må føle seg trygge på intervjuerne før de kan snakke fritt. Derfor må man som intervjuer lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det som blir sagt. Samtidig som man viser at man er i kontroll og avslappet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg merket at det var vesentlig å lytte svært godt slik at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Det viste seg å være utfordrende, men ble etter hvert lettere.

Alle informantene ble ved intervjuets avslutning forespurt om det var i deres interesse å mota en kopi av det transkriberte intervjuet. Dette tilbudet ble fremlagt for å muliggjøre en verifisering av korrespondansen mellom informantenes uttalelser og den transkriberte teksten. En slik prosess kunne ha styrket studiens reliabilitet, ved at informanten gjennomgikk og bekreftet det transkriberte materialet. Imidlertid uttrykte informantene at dette ikke var en nødvendighet. Basert på deltakernes tilbakemeldinger anså jeg det som at det var minimal risiko for misforståelser i transkripsjonsprosessen.

#### 4.7 Transkribering

Målet med transkriberingen er at intervjuene skal bli strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. I min masteroppgave handler det om å gjøre det om muntlig til skriftlig form, slik blir det lettere å få oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at en effektiv metode for å vurdere kvaliteten på en transkripsjon er å vurdere i hvilken grad transkripsjonen ville variere hvis den ble utført av en annen person. Dette perspektivet understreker transkripsjonens subjektivitet og betydningen av transkribentens rolle i forskningsprosessen. For å minimere risikoen for å overse viktige detaljer og dermed øke transkripsjonens reliabilitet, gjennomgikk jeg lydopptakene gjentatte ganger. Jeg etterstrebet også å transkribere så raskt som mulig etter intervjuene for å bevare minnet om detaljer som kanskje ikke ble eksplisitt fanget opp i opptaket, selv om dette sjelden viste seg å være problematisk. I mine transkripsjoner valgte jeg å inkludere alle nølingstegn som "eh" og lignende uttrykk, da jeg oppfatter at disse kan gi verdifull innsikt i informantens usikkerhet og dermed tilføre en dypere forståelse av informantens opplevde realitet. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, "Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form". De foreslår heller å spørre: "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" (s. 212)

Når jeg transkriberer forsøker jeg å inkludere pauser og gjentakelser da Kvale & Brinkmann (2015) hevder det spiller en vesentlig rolle i den psykologiske tolkningen av intervjudata, for eksempel når det gjelder å vurdere intervjuobjektets angstnivå eller å forstå vekten av deres benektelser. Denne metoden muliggjør en rikere formidling av subjektive opplevelser og nyanserte uttrykk, noe som Kvale & Brinkmann (2015) mener er avgjørende for en fullstendig forståelse av den menneskelige erfaringen som deles gjennom intervjuene.

Etiske hensyn ble tatt gjennom hele prosessen med transkripsjon, ved at informasjonen som kommer frem ikke kan spores tilbake til informantene, samtidig som de til enhver tid blir anonymisert.

#### 4.8 Analyse

Ifølge Anker (2020) har den første analysefasen allerede begynt når man konstruerer materialet, dette er fordi det allerede i denne prosessen dukker opp tanker og ideer som gir innspill til senere systematiske analyser (Anker, 2020). I denne masteroppgaven handlet dette om at jeg merket meg interessante uttalelser underveis i intervjuet, som jeg gravde mer i under selve intervjuet. Jeg gjorde også noen notater på mobilen mens jeg transkriberte.

Andre fase av analysen handler om å «kondensere materialet og systematisere dette» (Anker, 2020, s. 73) Dette vil si at noen lager hoved tema som tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre koder jeg ved å sette «merkelapper» på materialet (Coffey & Atkinson, 1996). Deretter sorterer jeg materialet systematisk etter tema og kategorier. Ifølge Tjora (2021) handler koding om å først ekstrahere essensen i materialet, to om å redusere volumet i materialet og tre om å skape grunnlag for generering av nye ideer på bakgrunn av detaljene i materialet. I min koding har jeg forsøkt å stille meg spørsmålet «hva sier informanten?» til forskjell fra å spørre «hva snakker informanten om?» grunnen til dette er fordi jeg ville ha en type koding som tar vare på detaljene, og som sier noe om hva som faktisk er i denne empirien (Tjora, 2021). Målet med denne analysefasen er ifølge Anker (2020) å se mønstre (sammenhenger/ likheter) i materialet og samtidig avdekke brudd og spenninger. Kategorisering spiller en viktig rolle ved å gruppere hver kode inn under forskjellige temaer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), skal hver kategori bære betydning. Dette innebærer at kategoriene skal kunne relateres til forskningsprosjektets problemstilling, og dermed tilføre verdifull innsikt til studien.

Et mål for selve skrivingen av analysen har vært å unngå gjenfortelling, Altså unngår jeg å parafrasere sitatene. Dette er med på å gjøre resultatkapitlet til et interessant og konkret kapittel (Anker, 2020). Den andre fallgruven handler om å unngå egne tolkninger og påfunn. Det vil gjøres tydelig gjennom at det ikke er samsvar mellom det materialet som er presentert og analysen (Anker, 2020). Det blir i resultat kapitlet lagt frem en analyse som forsøker å være oversiktlig og gjennomsiiktig, hvor funnene blir kategorisert og hvor spenninger og likheter vil bli tydeliggjort gjennom struktureringen av hvert avsnitt.



#### 4.9 Oppgavens troverdighet

Innen den kvalitative forskningen «...benyttes de tre kriteriene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet» (Tjora, 2022, s. 259). Begrepet pålitelighet er viktig da det referer til om andre forskere som anvender samme metode, skal få de samme resultatene (Thagaard, 2018). Allikevel er arbeidet i denne oppgaven basert på kontakten mellom meg og mine informanter, noe som vil gjøre en slik repliserbarhet (det vil si at det er mulighet for at resultatene gjentas dersom studien skulle reproduseres) vanskelig (Thagaard, 2018). Det er mye omdiskutert om reliabilitets begrepet egentlig er relevant innenfor den kvalitative forskningen (Anker, 2022), jeg har likevel forsøkt å overføre begrepet til min forskning og ser derfor på det som mer hensiktsmessig og bruke begrepet pålitelighet. «Kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. Derfor er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet» (Thagaard, 2018, s. 193). I denne analysen har et sentralt mål vært å utvikle tolkninger som er overførbare eller generaliserbare. På tross av tilsynelatende forskjeller på overflaten, kan fenomener ofte dele underliggende fellestrekk som avslører ulike aspekter ved et felles grunnleggende prinsipp. Identifikasjonen av disse sentrale tendensene muliggjør en viss generalisering av resultatene fra analysen ifølge (Thagaard, 2018). Altså er målet med analysen å utvide forståelsen av sosiale forhold, ved å koble historiske teorier med mine «observasjoner».

Silverman (2014) argumenterer for å styrke påliteligheten gjennom transparens i forskningsprosessen, noe som innebærer at detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analytiske metoder muliggjør en ekstern evaluering av forskningsprosessen på hvert trinn. «Å gjøre forskningsarbeidet transparent krever at man systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet» (Tjora, 2022, s. 265). Ved å beskrive gjennomførelsen av intervjuene nøye, samt beskrive framgangsmåten til analysen, utvelgelsen av informanter, transkriberingen og drøftet dette har jeg prøvd å gjøre oppgaven så transparent som mulig.

Et perspektiv som både kan være med å styrke og svekke oppgavens pålitelighet, handler om at jeg intervjuet kroppsøvingslærere med minst 30 studiepoeng i faget. Dette kan gjøre det vanskelig å overføre resultatene fra forskningen, da det er et faktum at mange kroppsøvingslærere ikke har utdanningen innenfor feltet. Allikevel skapes enn hvis troverdighet og forventning rundt at informantene er vel informert og til en viss grad vet hva de snakker om.

Ifølge Thagaard (2018) handler begrepet validitet om gyldigheten til de resultatene forskerne kommer frem til. «Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276) Også validiteten vil styrkes gjennom gjennomsiktighet mener Silverman (2014) og da handler det Ifølge Thagaard (2018) om «det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (s. 189).

Dette er derfor grunnen til at jeg i min oppgave har valg å redegjøre for valg av metode og argumenter for hvorfor den kvalitative forskningsintervjuet er en metode som best egner seg for min problemstilling. Jeg har også forsøkt å forklare utfordringer ved metoden, for på den måten å øke oppgavens troverdighet og gjennomsiktighet. Det ble også grundig godt igjennom intervjuguiden og formen på intervjuet. Gjennom å presentere intervjuguiden, håpet jeg å vise at intervjuet hadde holdt seg relevant ovenfor hva problemstillingen sa jeg skulle undersøke. Det semistrukturerte intervjuet gav meg likevel mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, som også var relevant for problemstillingen. Gjennom disse metodene og gjennom å gjøre prosessen transparent, håper jeg det har bidratt til å styrke oppgavens validitet.

Validiteten sjekker jeg også ved å undersøke feilkildene. Ved at alle mine påstander må gjennom noen sjekklister (Brinkmann & Kvale, 2015) En måte jeg gjorde dette på, var ved å kontakte informantene etter analysen og få feedback på enkelte påstander og tolkninger. Samtidig som jeg utfordret en medstudent til å være «djevelens advokat».

#### 4.10 Etiske betraktninger

##### 1) Informantenes samtykke og frivillighet

I forbindelse med bruk av kvalitative forskningsmetoder er det sentralt å etterleve de etiske retningslinjer, spesielt når forskningen skal foregå på skolen. Før prosjektet startet, ble det innsendt en søknad til Sikt (Norsk senter for forskningsdata) på grunnlag av at personopplysninger skulle behandles og at enkelte av temaene kunne være av sensitiv natur. Jeg lastet opp prosjektskisse og samtykkeskjema som vedlegg da jeg søkte til NSD, når søknaden var godkjent tok jeg kontakt med informantene.

Jeg fortalte informantene hva prosjektet skulle handle om i grove trekk, og at de ikke binder seg dersom de sier ja, de kunne trekke seg når de ville. Informantene ble også informert deres

rettigheter da vi møttes for intervju. (Høgheim, 2020). Jeg fikk så et skriftlig samtykke over e-post.

## **2) Anonymisering av informanter**

Som forsker var jeg nødt til å innrette meg etter en rekke etablerte regler. Anker (2020) understreker blant annet at bruk av egne enheter for lyd- og videoopptak ikke er tillatt. Imidlertid eksisterer det visse unntak til denne regelen. Universitetet i Sørøst-Norge tillater bruk av personlige enheter.

Når transkripsjonen ble gjort, ble alle navn anonymisert. For å sikre at informantene følte seg anonyme og trygg på at ingen sitater eller utdrag avslørte deres identitet, ble de tilbudt å lese transkripsjonen dersom de ønsket dette (Tjora, 2021). Poenget er med de strenge anonymiserings reglene er at informantene som deltar i mitt prosjekt skal oppleve at det er så til ingen konsekvenser og være med i forskingen, jo tryggere de føler seg jo mer oppriktig er den informasjonen de gir fra seg (Høgheim, 2020).

Jeg har måttet endret litt i oversettelsen fra lyd til tekst for å sikre informantenes anonymitet da det ble nevnt en situasjon der skolen informanten jobber på kunne blitt gjenkjent. Dette var skoler jeg har tilknytning til fra før, så det var desto viktigere at anonymiseringsarbeidet ble grundig gjort. Når man utforsker og graver i menneskers erfaringer og forståelse på den måten jeg gjør, for deretter legge det ut i det offentlige. Jeg måtte som forsker følge en hårfin balanse mellom å grave for å få innsikt i de fenomenene man studerer, samt passe på at man som forsker er respektfull og ikke krenker informanten. Da risikerer man å få empiri som er overfladisk (Brinkmann & Kvale, 2015). Det ble altså vesentlig at informantene forsto hvordan anonymiseringsprosessen skulle foregå, slik at de kunne føle seg trygge.

I denne studien er ikke målet nødvendigvis å generalisere funnene, men snarere å formidle kunnskap. Formålet med studien har vært å utforske og forsøke å forstå hvordan kroppsøvingslærere på barneskolen forstår og anvender «et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag». Det forskningen eventuelt vil finne ut, vil kunne være reelt for noen. At disse innsiktene kan være med på å belyse et viktig tema og være et nyttig bidrag til de som ønsker å forbedre håndteringen av og forståelsen rundt slike komplekse spørsmål. Det vil ikke bety at alle kroppsøvingslærere nødvendigvis opplever det slik som mine informanter gjør, eller at funnene er universelt gyldige. De vil forhåpentligvis allikevel være av en viss overføringsverdi.

## 5.0 Resultatkapittel

I resultatkapitlet presenteres funn fra intervjuer med fire kroppsøvingslærere på barneskolen – Jon, Lars, Vilma og Arne. Intervjuene ble gjort høsten 2023. Kapitlet er organisert i flere deler som hver fokuserer på forskjellige aspekter av hvordan lærerne forstår og anvender et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag i tråd med den nye læreplanen LK20. Først undersøkes lærernes forståelse av læreplanen, hvor det avdekkes en generell usikkerhet om de spesifikke kravene og målsetningene i LK20. Deretter diskuteres lærernes perspektiver på fagets formål, hvor det legges vekt på fysisk aktivitet, mestring, bevegelsesglede og sosial dannelse fremfor tradisjonell idrettsprestasjon. Videre utforskes lærernes anvendelse av idrettsaktiviteter i undervisningen og deres tilnærming til konkurranse i faget. Til slutt reflekteres det over hvordan lærerne ser på kroppsøvingsfagets rolle i elevens danning og utvikling. Gjennom analyse av intervjuene belyses hvordan lærerne navigerer mellom personlige pedagogiske filosofier og kravene spesifisert i den nye læreplanen. Målet er å gi et rikt innblikk i den praktiske gjennomføringen og lærernes forståelse av kroppsøvingsfaget på barneskolen.

### 5.1 Presentasjon av informantene

I denne delen vil det bli presentert fire informanter fra to ulike skoler, Intervjuene ble gjort høsten 2023 og varer mellom 30-40 min hver.

#### **Jon:**

Jon har jobbet som kroppsøvingslærer i 10 år. Han har 30 studiepoeng som faglærer i kroppsøving. Han har bakgrunn som svømmer (10år), tennis, håndball, innebandy, volleyball og orientering. Han har også jobbet som svømmelærer tidligere.

#### **Lars:**

Lars har jobbet som kroppsøvingslærer i cirka ti år. Han har en master i idrettsfag og han har spilt fotball hele livet og drevet litt med friidrett. Lars har også jobbet som profesjonell fotballtrener og nå trener han et lilleputt lag ved siden av lærerjobben. Han mener selv han har en litt «coachende» tilnærmingen og bruker det han har lært som trener mye i hverdagen i gymsalen.

#### **Vilma:**

Vilma har jobbet som kroppsøvingslærer i 32 år. Hun har et etterkurs i kroppsøvingsfaget. Vilma har vært profesjonell tennisspiller, tennistrener, hun har også fotballtrener kurs.

## Arne

Arne har vært kroppsøvlingslærer i 15 år, han har idrett grunnfag. Han har ikke noe særlig idrettslig bakgrunn, men han spilte fotball til han var 26 år gammel.

### 5.2 Kroppsøvlingslæreres Forståelse av et Mindre Idrettsrettet Kroppsøvlingsfag

Under dette delkapittelet vil det bli presentert funn for hvordan informantene forstår dregningen i faget til et mindre idrettsrettet fag. Det vil først bli redegjort for informantenes læreplanforståelse, hvordan informantene forstår formålet med kroppsøvlingsfaget, forståelse for fagets plass i skolen og til slutt mer spesifikt rundt hvordan informantene forstår et mindre idrettsrettet fag. Gjennomgående for lærenes læreplanforståelse er at den er preget av usikkerhet, spesielt knyttet til de spesifikke endringene i LK20.

Læreplanen LK20, virker for flere informanter å være mer praktisk orientert enn teoretisk dyptgående. Informant, Jon forklarer dette ved at han viser til en grunnleggende forståelse av læreplanens mål om inkludering og bevegelsesglede, men det fremkommer likevel at han er usikker på spesifikke endringer eller detaljerte krav. Lærerens pedagogiske filosofi bygger mer på hans personlige tro og mye er i tråd med det læreplanen beskriver, men det er ikke spesifikt reflektert rundt hva som faktisk står i LK20. Han klarer ikke beskrive endringer han har gjort etter fagfornyelsen kom og trekker frem at han ikke kan nok om det.

Den andre læreren Lars, uttrykker også en begrenset forståelse av hva læreplanen intensjoner spesifikt er. Lars trekker frem at det nok kommer frem i fagfornyelsen hva formålet med kroppsøvlingsfaget faktisk er, men informanten svarer heller på hva han tror det er enn å referere til overordnet del av læreplanen. Det blir en anerkjennelse av at det finnes formål ved fagfornyelsen som han ikke er fullstendig kjent med, eller som han ikke aktivt bruker i sin undervisningspraksis. Informanten påpeker til tross for dette flere av hovedelementene i LK20:

«Man har litt større frihet. Ikke så stort fokus på det der, ja, ferdigheten da, eller konkrete kompetansemål på en måte. Jeg vet ikke hvordan andre kroppsøvlingslærere gjennomfører timene sine, på en måte. Så jeg har ikke så god oversikt over det. Nei. Ikke her på byggingen, ikke sant. Som jeg nevnte så snakker vi ikke så mye sammen om det, fordi jeg har ikke satt noe særlig tid til det» (om det har skjedd en stor endring i faget).

Lars beskriver her at han føler seg tryggere nå enn hva han gjorde tidligere i forhold til at hans undervisning stemmer mer overens med det som står i LK20. Men at kroppøvlingslærerne på skolen ikke prater så mye om det og jobber ikke det systematisk.

Den tredje læreren, Vilma, avdekker en utilstrekkelighet i å huske de spesifikke læringsmålene da hun i intervjuet forspør en titt på kompetansemålene for sjuende trinn. Denne hendelsen indikerer en mangel på dypere kjennskap til de detaljerte kompetansemålene i læreplanen.

Den fjerde læreren Arne uttrykker usikkerhet rundt LK20. Dette kommer til uttrykk når han påpeker en mangel på kunnskap om de spesifikke retningslinjene. Denne usikkerheten understrekes ytterligere av hans uttalelse om at han ikke kan nevne noen konkrete endringer i læreplanen som har hatt innvirkning på hvordan han utformer og gjennomfører sin undervisning. Videre uttrykker han usikkerhet om hvordan andre på barneskolenivå egentlig gjør dette.

Det som er felles for alle lærerne, er at de har en viss forståelse av hvor læreplanen peker. Men denne forståelsen er veldig generell og overfladisk. De mangler en dypere eller konkret forståelse av de spesifikke kravene og målsetningene i den nye læreplanen LK20. Det som viser seg å være mest typisk er at de følger en egen personlig filosofi om hvordan de tenker faget burde se ut, noe av dette er i tråd med LK20, mens noe er ikke det.

Jon mener at i det store og det hele så handler faget om at samfunnet skal bestå av mennesker som kan bevege seg og være sunne og friske. Han mener også at elevene skal få gode opplevelser rundt det å være i bevegelse og kunne glede seg over dette. Utover dette mener Jon at elevene skal bli kjent med kroppen sin og for å vite hva den kan og ikke kan, og at faget skal være med å gi elevene grunnlag for kroppslig motorikk.

Den andre læreren Lars, mener at et viktig formål med faget er at det skal være et sted der alle elever skal trives «et høydepunkt i skolehverdagen», uavhengig av ferdighetsnivå. Utover dette mener han at faget skal være med å gi elevene mulighet til å lære seg livsmestring i form av og kunne håndtere livets opp og nedturen. Lars vil at faget skal være et sted der elevene kan oppleve personlig vekst. Fagets formål er at det bør være et inkluderende og motiverende fag som reflekterer og forbereder elevene på livet utenfor skolen.

I liket med Jon ligger fokuset til Vilma på elevene skal være å bruke kroppen og passe på helsa si, at elevene gjennom faget skal lære å ta vare på seg selv og sin egen helse. Hun legger

også til at faget i stor gard er et fag der det sosiale er veldig viktig og at de lærer hvordan de skal være gode lagspillere. Hun mener det ikke nytter å ha kroppsøving hvis du bare tenker på deg selv. Et formål er også at elevene skal bli presentert for forskjellige aktiviteter så elevene kan erfare en gøy idrett og kanskje begynne med denne.

Den fjerde læreren Arne, mener kroppsøving er en viktig arena for inkludering og som et sted for elever og oppleve mestring. Videre ser han på kroppsøving som en mulighet for elever til å lære seg livsferdigheter, som å reise seg etter nederlag. Noe han mener er overførbart til andre livssituasjoner, som for eksempel å håndtere personlige utfordringer. Han legger stor vekt på at faget ikke bare skal være et høydepunkt for de sportslig dyktige, men et motivasjonselement for alle elever, uavhengig av forutsetninger.

Videre uttrykker Lars at han ikke tror det er så mange kroppsøvingslærer som er klar over at faget skal være mindre idrettsrettet, han mener grunnen til dette er at det ikke er så mye fokus på kroppsøving i skolen. Han mener hver enkelt lærer må finne ut av det selv og det er satt av svært lite tid til å samarbeide. Dersom Lars hadde fått bedre tid til å planlegge kroppsøvingstimene, hadde han hatt minimalt med idrettsøvelser og dersom han skulle hatt det, hadde det vært av en god grunn.

Vilma forteller om store forskjeller når det kommer til gymsaler, hun mener hun blir begrenset av utstyret i hallen. Hun beskriver også en skrekk opplevelse da hun hadde 84 førsteklasinger på en gang i en gymsal. Vilma prater om fysisk eller det noen skoler også kaller fysisk, dette innebærer et mer organisert friminutt der elevene får velge mellom noen aktiviteter de liker. Hun forklarer forskjellen mellom kroppsøving og fysisk og beskriver det som at «når vi har gym så skal vi egentlig dusje og skifte, og når vi har fysisk så skal vi bare være aktive. Men vi liker jo de samme tingene, selv om det heter gym den time eller fysisk.»

Arne uttrykker også en misnøye til fagets prioritering i skolen. Han mener det er veldig krevende og tilpasse for alle elevene. Han mener han har metodefrihet, men at rammefaktorene gjør det vanskelig for han å benytte den eller være kreativ nok.

I undersøkelsen av kroppsøvingslæreres forståelse av fagets plass i skolen, fremkommer det en felles oppfatning av utfordringer relatert til nedprioritering av faget, materielle og fysiske begrensninger. Informantene føler seg begrenset i sin evne til å være kreative og tilpasse undervisningen til elevens behov.

Videre utrykker Jon at han ikke har tenkt så mye over hva et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag betyr for han. Han har problemer med å sette ord på hva han faktisk mener det er. Han mener han ikke vet, men at det kanskje kan ha med at det skal være mer moro, at bevegelsesglede skal være i fokus og at det skal være lekent. Jon legger senere til at idrett er noe man konkurrerer i, han mener at kroppsøving skal være flere forskjellige ting. «Idrett er jo ofte bare gjerne en ting man kan konkurrere i, veldig spesialisert noe. Mens kroppsøving der har man jo friluftsliv og du har jo dans og de forskjellige idrettsaktivitetene og leker. så kroppsøving er jo på en måte flere forskjellige ting da en idrett tenker jeg».

Senere mener han det er det samme hva man kaller det «fotball eller stikball eller en annen lek, så lenge man ikke stikker et fast sted». Jon er tydelig usikker på hvordan han skal forstå et mindre idrettsrettet fag. Men det virker som det viktigste for Jon i forhold til at faget skal bli mindre idrettsrettet er hva elevene erfarer, om elevene opplever bevegelsesglede.

For Lars betyr et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag at det skal være mindre konkurranse og mindre sammenligning. At det i kroppsøvingstimene ikke skal være et fokus på å vinne. For Lars betyr det at fokuset skal ligge på kroppsøving som et danningsfag. Lars mener faget nå mer en tidligere skal være et fag der man skal lære, på lik linje med norsk og matte. Men at det også skal være et lek preg over alt som blir gjort. Han tror læreplanens intensjon er at læren ikke bare skal kaste ut en fotball og si at de skal spille hjørnefotball, da mener han det bare blir et friminutt. Han legger til at idrett er noe man gjør på fritiden, noe frivillig

For Vilma handler det om at faget skal bli mindre resultatorientert, at det skal være et større fokus på prosessen over resultatet. Hun mener det ikke skal handle om korrekt utførelse av en øvelse, at disse tingene ikke lenger skal være så farlig og at det som er viktig er aktiviteten. Hun legger til at elevene skal i større grad en tidligere bruke kroppen sånn at det er helsefremmende og livsmestring. Når hun definerer idrett sier hun at det er organisert og strengere regler, mens at i kroppsøvingen gir hun dette eksempelet «Ja, jeg har jo en fotball her, men jeg vil heller hoppe frem og tilbake og over den. Hun mener det handler om hvilke metoder man bruker når man underviser, spesielt i aktiviteter som kan være preget av konkurranse. Vima tolker denne dregningen som at man går vek fra den mer tradisjonelle deduktive metoden.

Arne er veldig usikker og spør meg om jeg har en definisjon på hva mindre idrettsrettet betyr. Han klarer ikke fortelle meg forskjellen mellom idrett og kroppsøving, annet enn at idrett er frivillig. Han mener heller ikke det handler om konkurranse, men legger vekt på at det kanskje



kan handle om at kroppøvingen ikke skal være resultatorientert. Han tenker at det handler om mer mestring, mer lek, mer glede, mer latter.

Felles for alle er at de er litt usikre, bruker en del betenkningstid og har problemer med å komme med et klart svar på hva som menes med begrepet. Jon og Lars tenker det handler mest om konkurranse, mens Vilma og Arne tror det handler om mindre fokus på resultater. Lars har perspektiver rundt at det også handler om at det skal være et større læringsfokus i faget.

### 5.3 Hvordan Informantene anvender et mindre idrettsrettet fag

Under dette delkapittelet vil det bli redegjort for hvordan informantene anvender et mindre idrettsrettet fag inn i sin undervisning. Gjennom intervjuene med Jon, Lars, Vilma og Arne kommer det frem ulike strategier og tilnærminger som de anvender for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov og interesser. Samtidig som de forsøker å balansere kravene i læreplanen. Informantene uttrykker en felles forståelse i forhold til viktigheten av bevegelsesglede, inkludering og personlig mestring, men buker forskjellige metoder og begrunnelser. Under dette delkapittelet vil det bli belyst de individuelle variasjonene i lærernes tilnærminger og deres refleksjoner rundt utfordringer og muligheter i måtet med et kroppøvingfag som skal bli mindre idrettsrettet.

Jon velger aktiviteter etter gruppa, han prøver å velge aktiviteter de aller fleste kan mestre og noe som han gi dem glede «Så jeg tenker ikke noe på at det er mindre idrett, så lenge det blir mer bevegelse så er det jo supert». Han lager ofte modifikasjoner av idrettsaktivitetene, slik at aktivitetene bedre passer til gruppen. «Hvis man har en sånn kjempestor badeball og sparker fotball med den i gåseøyne, så tenker vi ikke over at det her er fotball her og bare lek». Han legger til at han ser på kompetansemålene ved faget.

Lars har mye fokus på lek og prøver å fjerne konkurranse elementet «For eksempel hvis jeg skal ha en fotball økt da, så vil jeg kanskje mer sette søkelys på spillet, og ikke hatt noen sånne deløvelser egentlig. Sånn med terping». Han legger til at han alltid snakker sammen med elevene før timen om hva de skal jobbe med, og at de ofte jobber med de samme målene over perioder. Dette gjør han slik at det skal bli tydelig for elevene hva han forventer og hva de skal lære.

Vilma jobber ofte målstyrt. Hun sier hun ofte har to valg og at elevene selv kan velge hva de vil være med på. Hun mener den største forskjellen, etter lk20 kom, er at det nå er mer

utforskende aktiviteter. Hun velger ofte aktiviteter etter hva klassen driver med. Hun sier man kan ha idrettsaktiviteter uten at kroppsøvingen trenger å være idrettsrettet. At for eksempel regler ikke trenger å følges strengt. Hun beskriver det opplegget hennes klasse følger nå, der får elevene komme med ønske, og de får selv undervise det de har ønsket seg. Dette holder de på med frem til alle elevene har undervist i det de ønsker seg. Vilma må tilpasse undervisningen til en jente med nedsatt synsfunksjon, hun er spesielt var for å ta imot baller, så når de har ballspill får denne jenten lov til å danse. Vima mener hun har en induktiv tilnærming til faget. «Ja, vi pleier alltid å ha sirkeltrening. Og da har vi liksom noen sit-ups og push-ups og planken og sånn. Og så har vi noen slenger og kast på basketkurver og triks». Slik styrketrening med stasjoner er også noe Arne sverger til, som en aktivitet som motiverer veldig og som alle elevene opplever mestring gjennom.

Arne har lite fokus på resultater, det skal ikke handle om elevenes nivå, han legger til at han aldri egentlig har hatt fokus på resultater. Målet er å få med alle og at alle skal oppleve mestring. Han har litt konkurranse i sine timer, han forteller om både stafetter og bip-tester. Han mener at man ikke skal bli utsatt alene. Han vil prøve å unngå at elevene blir satt i situasjoner der de blir bevist på at de ikke presterer like bra som de andre elevene.

«Jeg tenker jo at det er fornuftig å terpe. Jeg tenker at så lenge ikke terpingen går utover selvbildet eller motivasjonen til noen, så er det jo bra. Fordi da blir man jo bedre... Fordi det er mange som melder seg fort ut, fordi de er redde for ballen. Og da er det jo ikke mulig å leke med ballen, hvis du er redd for den».

Arne mener altså lek og aktivitet skal være fokuset i hans timer, men beskriver konkurranse og terping av øvelser som en del av hans undervisning. Arne mener konkurranse er en vesentlig del av kroppsøvingen og noe man ikke kommer utenom. Utover dette mener han konkurranse er med på å motivere elevene. Allikevel Han leter alltid etter muligheter for å gjøre resultatene mindre synlig.

Det at lærerne har endret formålet med aktivitetene de benytter, er blant de tydeligste fellestrekkene. Altså mener lærerne at mindre samlet tid på idrettsaktiviteter ikke trenger å være formålet med «et mindre idrettsrettet fag» men at formålet med aktiviteten har mest å si.

I forhold til planlegging hevder Jon at han ofte tar utgangspunkt i en årsplan, som han enten finner på nett, lager selv eller har laget i grupper sammen med andre kroppsøvingslærere.

Lars mener faget blir nedprioritert og at det ikke er satt av nok tid til kroppsøvningsfaget, i forhold til planlegging hevder derfor Lars at denne nedprioriteringen gjør at han ikke får god nok tid til å planlegge. Kroppsøvningslærerne på skolen der Lars jobber prater heller ikke så mye sammen.

Vilma har ingen spesielle modeller eller verktøy hun bruker i sin planlegging. Hun har også en årsplan hun tar utgangspunkt i, hvor hun fyller inn det hun vet de må gjennom i løpet av året også lar hun elevene bestemme en god del.

Jon mener en grunn til at han velger å ha idrettsaktiviteter er fordi det er mange elever som kjenner seg igjen i idrettsaktivitetene og at dette vil gjøre at det er lett å få de motivert for slike aktiviteter. Men at dette ikke gjelder for alle elevene, det er noen elever som låser seg når de for eksempel finner ut at de skal ha fotball. Da må Jon finne på andre regler for å usynlig gjøre at det er fotball de spiller.

Lars indikerer at valget om å inkludere idrettsaktiviteter i stor grad er drevet av elevers interesser og ønsker. Læreren balanserer ønsket om et mindre idrettsrettet fag med behovet for å engasjere og motivere elevene ved å inkludere aktiviteter de er interessert i.

Vilma svarer ikke direkte på hvorfor. Men hun nevner at hun har idrett med i timene slik at elevene skal erfare mye forskjellig og se hva de kunne tenke seg å drive med. Hun mener hun har mange idrettsaktiviteter i timene sine, men at aktiviteten ikke har et resultatpreg og at reglene ikke blir strengt etterfulgt. Hun peker på at hun tror alle elevene liker idrett fordi de liker å leke.

Arne tenker idrettsaktiviteter er viktig å ha med i timene sine fordi det bidrar til at man opparbeider seg en motorikk som han sier «motorisk greit å kunne ta imot en ball», greit å vite om ulike regler, hvordan ting fungerer og fordi det er fint når det gjelder å få til samarbeid. Han legger vekt på sosialiseringaspektene ved idretten og at det kan være positivt for elevene og også ha slike aktiviteter.

Felles for Jon, Lars og Vilma er at de i større grad lar elevene diktere hva de skal ha i undervisningen og velger derfor idrettsaktiviteter, fordi mange elever er glade i slike aktiviteter. Arne har derimot andre motiv for hvorfor han har idrett med i sine kroppsøvingstimer. Hans resonnement og begrunnelser handler i større grad om hva elevene får ut av aktivitetene, og ser på idrettsaktiviteter som positivt for elevenes læring. Det er felles

for de tre mannlige lærerne at idrett kan være med på å lære elevene at man skal reise seg etter et nederlag, at idretten i så måte kan ha overføringsverdi til livet.

#### 5.4 Konkurrans ballaktiviteter og dannelse: Informantenes betraktninger

I dette delkapittelet presenteres Informantenes refleksjoner rundt konkurranse, danningsaspektet og ballaktiviteter i faget. Alle informantene legger vekt på danning enten om det handler om å håndtere nederlag eller om det handler om den sosiale kompetansen, vil det kunne knyttes opp mot konkurranse.

Jon mener man automatisk alltid sammenligner seg med andre i sin omgangskrets. I kroppsøving blir dette ekstra tydelig, da alle alltid har øyne på ballen og den som plukker den opp.

Lars mener også det ligger i aktivitetenes egenart at konkurranse blir synlig. Han tror grunnen til at det er mye konkurransepreget i kroppsøving, er at mange av lærerne har idrettsbakgrunn og det blir naturlig for dem at dette blir en del av faget.

Vilma er tydelig på at hun ikke har så mye konkurransepreget i timene, fordi fokuset er på å få laget til å fungere best mulig sammen. Hun mener konkurranse ikke lenger er så tydelig i kroppsøving som det var før.

Arne er litt usikker på hvorfor konkurranse er så tydelig i faget, han mener det tradisjonelt har vært sånn «Nei, jeg vet ikke om jeg... Tradisjonelt har det jo vært sånn, men... Det er jo mye lag, da. Jeg tenker jo at det handler litt om det, at man er sammen, og så skal man jobbe mot et mål». Han legger til at man ofte tenker det kan finnes mye motivasjon i at man jobber mot hverandre. Han mener konkurranse er en så stor del av faget i dag fordi det alltid har vært det. At det over tid har blitt sånn.

«Dette har mer å si. Hvordan vi gjorde det da vi var små, og hvordan gymtimene var da. Det er nok sånn som vi tenker at gymtimene kanskje... Altså, ubevisst da. Jeg har aldri tenkt den tanken, at nå skal vi gjøre sånn som vi gjorde da jeg var liten. Men at det sitter litt sånn planta i oss, da. Det tror jeg».

Jon og Lars mener konkurranse er en så tydelig del av kroppsøvingen, fordi alle følger med på hvor ballen er og når den blir kastet. Vilma opplever ikke at det er så synlig, mens Arne tror det er en så stor del av faget fordi det alltid har vært slik.

Jon mener danning er et viktig formål med faget, og mener det handler om at elevene skal lære å takle nederlag. At man skal lære av sine feil og komme seg videre. Han vil at elevene skal kjenne på slike følelser av nederlag og oppleve at det går bra. Samtidig som det handler om å være høflige og kunne være en del av det sosiale. Han mener dette er veldig viktig fordi mange elever har problemer med adferden og kan bli voldelige og krenkende når ikke alt går deres vei.

Lars mener kroppsøving er et gull fag når det kommer til å gjøre elevene klare for et liv med mye opp og nedturer. Han ser på det som et av fagets viktigste formål å få elevene til å forså at de må «reise seg etter et fall». Han drar også inn Fair play som et fint begrep som rommer mange av formålet med dannelsesprosessen. Å se at forskjellige mennesker er gode på forskjellige ting og tilby ulike kvaliteter til et lag er noe Lars mener kroppsøvingfaget gjør bedre enn noe annet fag.

Vilma mener danning i kroppsøvingfaget handler om «å ta hensyn og på en måte ikke bare dundre på, men slippe andre fram». Hun mener kroppsøving er i en særskilt posisjon fordi man er sosiale med andre på ulike måter enn i klasserommet, «i gym så er det veldig vanskelig å gymme med 30 andre hvis du bare tenker på deg selv».

Arne vet ikke hva som menes med dannelsesfag, men tror det kan ha noe med fairplay. Han virker veldig usikker på hva dette er. Men kommer etter hvert frem til at danning handler om at man skal kunne være i stand til å ta del i samfunnet når de kommer ut av skolen.

Et felles formål alle lærerne har med faget, er at det skal være et dannelsesfag. Det kommer frem at de også har en noenlunde lik oppfatning av hva danning i kroppsøving som i stor grad handler om et sosialt aspekt i form av og kunne samhandle med andre, men også å lære seg og takle nederlag slik at man senere i livet har en større verktøykasse i møte med negative følelser og opplevelser.

Videre uttrykker Jon seg om fair play begrepet. Han ser ikke helt vitsen med å fjerne begrepet, han mener det er et begrep som dekker mye av det man driver med i faget og kan være en grei måte og sette ord på det som skjer i timen

Vilma sier «Ja, jeg tror at fair play er et idrettsbegrep og at det dekker idretten, men i forhold til gymfaget så er det ikke omfattende nok». Når hun har fag samtale med elevene blir de vurdert på om de følger reglene og om de er gode lagspillere, hun mener fair play er ganske dekkende begrep for disse to kriteriene.

Arne mener innholdet i fair play begrepet er veldig bra og hører hjemme i kroppsøving. Han forstår at det må vike når læreplanen gjør en dreining i retning av et mindre idrettsrettet fag.

Når Jon beskriver sine kroppsøvingsøkter, er det i stor grad ball aktiviteter han eksemplifiserer med. Ordet ball blir nevnt av Jon 33 ganger i løpet av intervjuet. Han mener Stikkbull, fotball og kanonball er de mest likte aktivitetene blant elevene. Jon sier at det er mange ting man kan gjøre med ball, samtidig som det er populært. Men er allikevel tydelig på at det ikke av den grunn trenger å være idrettsrettet, det handler om å være kreativ.

Ballaktiviteter er også noe Lars har en god del av i sine økter, han er imidlertid tydelig på at om han har slike aktiviteter er alltid målet at det skal være gøy. Det er altså ikke noe terping med ball, men han kan gi tips til hvordan man kan bli flinkere til å behandle ballen. I motsetning til Jon som har sagt at han kan gjøre deløvelser av idrettsaktiviteter, har Lars fokus på spillet de gangene han har fotball for eksempel. I 4. klasse på den skolen Lars jobber spiller alle guttene fotball, mens ingen av jentene gjør det. Hvis de for eksempel spiller hjørnefotball, er det guttene mot hverandre og jentene mot hverandre. Noe alle er veldig glade i sier han. Han legger til senere at dersom man bare slenger ut en ball og setter i gang en aktivitet er ikke faget et fag, men et friminutt.

Vilma sier ballspill skal være lekent hun legger også i større grad opp til delaktiviteter fra ball idretten som for eksempel og skyte basketball på kurv, trikse med ball og spille prikken (prikken er en konkurranse der du sparker en ball i en vegg).

Arne sier han har mye ballspill i sine gymtimer. Dette er fordi han mener ballspill er fint for å øve samarbeid, motoriske evner og reglene i spillet. Mener mange er redd for ballen og at det er store forskjeller på ferdighetsnivå når det kommer til ballspill. Han sier han må tilpasse, men syntes det er vanskelig. Arne kan ofte velge å ha en veldig induktiv og leken inngang til ballspill og ballaktiviteter, slik at elevene blir kjent med ballen.

Samlet sett viser informantene at ballaktiviteter er en sentral del av deres kroppsøvingsundervisning. Det er i hovedsak fokus på ballaktiviteten i sin helet og å bruke mest mulig tid på spill. De er opptatt bruke ballspill som et middel for å oppnå et bredere pedagogisk mål. Ordet fotball blir veldig ofte nevnt som eksempel på idrett hos alle informantene eller som eksempel på ballaktiviteter. De deler et felles fokus på at aktivitetene skal være inkluderende og engasjerende, og ikke nødvendigvis konkurransepregede eller strengt idrettsrettede.

## 6.0 Diskusjonskapittel

### 6.1 Den personlige pedagogiske forståelsen

Et interessant fenomen blant mine informanter var at de alle hadde en fortid som idrettsutøvere, noen på ganske høyt nivå. Samtidig hadde tre av fire informanter bakgrunn som trener eller jobbet som trener ved siden av læreryrket. Jeg ble interessert i hvordan dette kunne være med å påvirke de handlingene og beslutningene lærerne tok når det kom til anvendelsen av et mindre idrettsrettet fag, samt om det ville ha innvirkning på deres forståelse av begrepet. Habitus begrepet til Pierre Bourdieu beskrevet i Wilken (2020) kan hjelpe oss å forstå hva som er med å påvirke lærenes anvendelse av et mindre idrettsrettet fag. Habitus fungerer som et sett av dypt innprentede, ubevisste mønstre og skjemaer som individer utvikler gjennom livserfaringene sine, spesielt i tidlig barndom. Disse mønstrene styrer individets oppfatninger, tanker og handlinger, og er grunnleggende i å forme individets praksis og livsvalg (Wilken, 2020). Dette blir også reflektert rundt av både Lars og Arne. Lars mener hans bakgrunn som trener har stor innvirkning på hans undervisning og metode, samt de aktivitetene som blir valgt. Man kan av den grunn anta at lærerne kan ha utviklet en idrettshabitus på bakgrunn av lærernes bakgrunn i idretten.

Informantenes handlinger kan reflektere en blanding av både refleksive og ikke-refleksive prosesser. Dette vil si at mens noen pedagogiske valg kan være bevisste og målrettede, kan andre handlinger være mer intuitive og rotfestet i informantenes tidligere erfaringer som har formet deres habitus (Wilken, 2020). Dette kan være noe av grunnen til at elever og lærere opplever undervisningen ulikt (Vinje et al., 2023). Arne hevder blant andre at hans erfaring med kroppsøving i tidlig barndom motiverte han til å være aktiv. Noe han ubevist tar inspirasjon fra. Informantenes habitus, beriket gjennom år med idrettslig engasjement, kan derfor påvirke hvordan de tolker og anvender læreplanmål.

Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021), undersøker hva som er med å endre praksiser, de prøver å forstå seg på praksisarkitektur. De hevder praksis ikke er noe individuelt, men noe som skapes mellom de som er involvert i den aktuelle praksisen. Den er også påvirket av det de kaller «usynlige aktører», altså det som påvirker praksisen uten at vi er klar over det, det kan for eksempel være tradisjoner (Aspfors et al. 2021). Skal man endre praksis er det derfor nødvendig å forstå hva som former, støtter og begrenser den. Ut ifra Aspfors et al. (2021) kan man altså anta at tradisjoner påvirker lærernes praksis, noe også Arne reflekterer rundt. Arne hevder hans undervisning kanskje blir påvirket av hvordan han opplevde faget som barn, det at man er sammen om noe og skal jobbe mot et mål er noe som for han var veldig

motiverende. Arne mener derfor det kan ligge ubevist i oss gjennom for eksempel tradisjoner hvordan undervisningen skal se ut. Disse tradisjonene (Aspfors et al. 2021) vil altså kunne være med på å forme hvordan lærere oppfatter og anvender den formelle læreplanen (Goodlad, 1979).

En læreplan formulerer de ønsker og mål som skolepolitikere har for skolens innhold. Ønskene tar utgangspunkt i retningslinjene som skal veilede undervisningen. Et viktig poeng er at denne informasjonen skal gjøres forståelig for allmenheten, slik kan innholdet i læreplanen undersøkes og vurderes. Man må forsøke å forstå læreplanen i denne sammenhengen (Goodlad, 1979). Lærerens oppfattede læreplan forstår man seg bare på dersom man setter seg inn i deres forståelse av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Mine resultater viser at informantene i liten grad kan si noe eksakt rundt hva som står skrevet i LK20. I mine funn avdekkes det at informantene ikke gir konkrete eksempler på hvordan den formelle læreplanen har endret seg eller hvordan den påvirker deres daglige undervisningspraksis. Dette kan tyde på en begrenset forståelse av den formelle læreplanen blant informantene. Funnene rettes mot Goodlads (1979) læreplannivå nummer to og tre; den formelle og den oppfattede læreplanen. Hvordan den formelle læreplanen oppfattes er med på å skape grunnlaget for hvordan undervisningsaktivitetene i kroppsøvingstimene ser ut. Ifølge Brattenborg og Engebretsen, 2021 er læreplanen avgjørende for hvordan kroppsøvingslærerne planlegger undervisningen, og hvordan undervisningen tilrettelegges for å nå kompetansemålene i faget. Da blir det også lettere å kunne vurdere elevenes læring. Mine informanter løfter frem en personlig pedagogikk som tyder på å ikke være begrunnet i den formelle læreplanen, da den formelle læreplanen er noe informantene har problemer med å redegjøre for.

Arne og Jon indikerer at de ikke kan gi eksempler på hvordan de har anvendt endringer i den formelle læreplanen i sin undervisning. Dette illustrerer en utfordring med forståelsen og anvendelsen av læreplanen i deres pedagogiske praksis. Samtidig viser også Vilmas manglende kunnskap om kompetansemålene, for et trinn hun akkurat har undervist i håndball. Resultatet av en slik manglende kunnskap rundt kompetansemålene kan bli et avvik mellom den daglige undervisningen og de formelle målene for undervisningen (Goodlad, 1979). Brattenborg og Engebretsen (2021) fremhever i sin beskrivelse av den didaktiske relasjonsmodellen, hvor vesentlig det er at målene for timen gjennomsyrrer alle delene ved måten læreren arbeider. På den måten vil læreren jobbe målrettet og undervisningen vil være relevant og lærerik (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Det vil også bety at elevene må bli



oppmerksomme på hva læreren ønsker at de skal lære. I eksempelet med håndball, der kanskje samarbeid burde være en del av læringsmålet, må undervisningsaktiviteter, pedagogiske tilnærminger, og evalueringsmetoder forutsette et samarbeid hvor læreren overvåker og støtter elevenes samarbeidsevner (Brattenborg og Engebretsen, 2021).. Dette kan for eksempel være å overholde regler, noe som kan være en forutsetning for effektivt samarbeid.

Til tross for en manglende kunnskap om hva som står skrevet i LK20, eller kanskje en dårlig evne til å ordlegge seg om hva de faktisk vet om LK20, viser alle informantene en personlig pedagogisk filosofi, der mye peker i den samme retningen som LK20. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at informantene har en praktisk orientert forståelse i motsetning til en dyptgående teoretisk forståelse. Empirien viser til informanter som har god oversikt over elevgruppen sin og hvordan de best kan tilrettelegge for at undervisningen skal bli så hensiktsmessig og givende for hver enkelt elev.

Mange av verdiene som fremheves i fagfornyelsen har allerede vært en del av skolens og undervisningens kjerne i mange år. Derfor er det sannsynlig at de fleste lærere, kanskje uten å være fullt bevisste om det, allerede tar hensyn til disse verdiene i sin daglige undervisning. Lars er inne på at man i større grad enn tidligere har mer frihet etter at LK20 ble iverksatt. Brattenborg og Engebretsen (2021) mener også at LK20 fremmer en pedagogisk autonomi, og gir lærere frihet til å velge undervisningsmetode. Dette bekreftes i den overordnede delen av LK20, som oppfordrer skoler til å tilpasse opplæringen gjennom å bruke et mangfold av arbeidsformer og pedagogiske tilnærminger (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Noe som kan være med på å engasjere elevene, utvikle kunnskap og ferdigheter gjennom å kontinuerlig introdusere nye utfordringer (Grimstæth & Hallås, 2019). Denne holdningen til faget er noe jeg kjenner igjen hos informantene. Vilma mener blant annet et formål er å introdusere elevene for ulike aktiviteter for å skape engasjement blant elevene, Arne mener et mangfold av aktiviteter vil kunne utvikle og utvide elevenes kunnskap og ferdigheter og ser på det som et vesentlig formål med faget. En slik pedagogisk tilnærming vil kunne bli sett som et virkemiddel for å oppnå et mindre idrettsrettet fag (utdanningsdirektoratet, 2019). Et slikt formål med faget som Vilma og Arne fremstiller her. Det at elevene skal bli presentert for mange ulike idrettsaktiviteter gjennom kroppsøvningsfaget, er i tråd med det Säfvenbom et al. (2015) hevder. Säfvenbom et al. (2015) argumenterer for at en slik tilnærming vil kunne hjelpe elever med å finne aktiviteter de trives med og at de dermed vil fortsette å holde seg aktive utenfor skolen.

Mine funn viser at informantene har ulike tilnærming til planleggingen av kroppsøvingstimene. To av informantene rapporterer at de utformer sine undervisningsplaner basert på en årsplan de vanligvis utvikler individuelt. Lars er blant informantene som uttrykker frustrasjon over lav prioritering av faget i skolen, noe som ifølge han resulterer i at han ofte mangler tilstrekkelig med tid til å forberede godt planlagte timer. På sin side, nevner Vilma at hun ikke benytter seg av spesifikke verktøy eller modeller for planleggingen av undervisningen, men at hun orienterer seg etter de fastsatte kompetansemålene. Goodlads teoretiske rammeverk fungerer som en brobygger mellom praktikere og teoretikere (Gundem, 1990). For de som jobber i praksis, kan det være vanskelig å få oversikt over og forstå sammenhengene som læreplanen inngår i. I Andreassen (2016) definisjon på hva en lokal læreplan er, er han tydelig på at det er litt mer enn bare en årsplan. Han mener lærere og skoler har et ansvar om å jobbe lokalt med å forstå læreplanen. Lærerne skal få en dypere innsikt i hva formålet med hvert kompetansemål er, slik skal det bli mindre rom for mistolkning, samt at man blir observant i måten man formulerer målene for elevene. Man kan argumentere for at informantene som utarbeider en årsplan i en viss grad har forsøkt å forstå den formelle læreplanen, men ikke på den måten Andreassen (2016) kaller «forskningsdrevet». Det kommer samtidig tydelig frem at Lars og Jon i liten grad arbeider sammen om å utarbeide en lokal læreplan til faget, fordi de sier at de ikke har formening om hva andre kroppsøvingslærere på samme skole gjør i sine timer. Dette vil ifølge Andreassen (2016) kunne resultere i at det oppstår mange misoppfatninger rundt hva elevene egentlig burde lære, som ikke blir korrigert. Dette skjer i hovedsak mellom den oppfattede og den iverksatte læreplanen (Goodlad, 1979).

Det har vist seg at forarbeidet med læreplanen blant informantene har vært svært liten, informantene viser liten interesse for å endre sine praksiser. Lars hevder læreplanen gjør at han føler seg tryggere på at det han allerede gjør i sin undervisning er riktig. Lars opplever at man «har litt større frihet» og at dette er noe som kjennetegner LK20. Med større frihet mener Lars at lærerne har større grad av autonomi til å velge undervisningsmetode, dette samsvarer Brattenborg og Engebretsen (2021) som også hevder at LK20 i større grad legger til rette for høy grad av pedagogisk autonomi.

Samtlige informanter virker trygge på at deres undervisning er i tråd med læreplanen, til tross for at de opptil flere ganger ikke konkret klarer å nevne noen endringer i LK20. Tar man utgangspunkt i det Lars uttrykker om hans forståelse av LK20, kan det indikere en oppfatning

av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) som et fleksibelt styringsdokument, der lærerne kan forsvare sitt eget undervisningsopplegg uavhengig av oppleggets innhold.

## 6.2 Fagets Formål: Bevegelsesglede, Samarbeid og Ferdighetsutvikling i Kroppsøving

Under fagets relevans og sentrale verdier står det beskrevet at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil, fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Samt blir motivasjon og elevenes innsats nevnt som sentrale aspekter ved faget. Lek, dans, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter blir viktige verktøy for skolens og fagets felles dannelsingsprosjekt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under dette delkapittelet vil det bli redegjort for informantenes forståelse av fagets formål. Gjennom å undersøke disse aspektene ønsker jeg å få innsikt i informantenes pedagogiske prioriteringer og deres syn på kroppsøvingfagets bidrag til elevenes helhetlige utvikling. Samt kunne få innsikt i bakgrunnen for informantenes forståelse og anvendelse av et mindre idrettsrettet kroppsøvingfag.

Bevegelsesglede er det som oftest går igjen hos informantene, når spørsmål rundt fagets formål blir diskutert. Alle informantene reflekterer mye rundt hva elevenes utbytte skal være. En helsefremmende livstil som et resultat av bevegelsesglede virker og være en sentral verdi hos alle informantene. Dette samsvarer med Vinjes (2016) som fremhever viktigheten av elevenes indre motivasjon og livslang bevegelsesglede som et av de aller viktigste formålene for kroppsøvingfaget. Utover dette tar Vinje (2016) opp fagets rolle i å fremme helse gjennom kunnskap og ferdigheter, allsidig fysisk dannelse gjennom et bredt spekter av aktiviteter og til slutt en sosial og etisk dimensjon. Alle disse fire dimensjonene av fagets formål som Vinje (2016) fremhever, blir også fremhevet av mine informanter. Allikevel ser vi at Vinje fremhever viktigheten av kunnskap og ferdigheter når han snakker om det helsefremmende formålet med faget, dette står i kontrast til blant annet Jon som uttrykker «så lenge det blir mer bevegelse så er det jo supert». Vilma beskriver liten forskjell mellom de ulike «fagene» «fysisk» og «gym». Hun forklarer at hovedforskjellen ligger i at elever forventes å dusje og skifte etter en gymtime, mens de i en «fysisk» time hovedsakelig skal være aktive. Imidlertid peker hun på at innholdet i de to «fagene» er ganske like, og at elevene nyter de samme typene aktiviteter uavhengig av hva timen kalles. Dette gir inntrykk av at kroppsøvingfaget i hennes praksis noen ganger oppleves mer som et slags friminutt enn en strukturert undervisningstime.

Alle informantene trekker frem viktigheten av aktivitet og faget som et fint verktøy i kampen mot stillesitting og skjermer. Ommundsen (2008) mener det imidlertid at faget ikke burde

begrunnes med et helseaspekt, det kan være skummelt på lengere sikt da det vil kunne undergrave fagets legitimitet dersom et slikt helsefremmende mål ikke lykkes, noe som er vanskelig med to kroppsøvingstimer i uka. Dersom lærere benytter kroppsøvingen som en arena der eneste mål er at elevene skal være i aktivitet, ikke at elevene skal lære, vil man risikere at fagets relevans i utdanningssystemet forsvinner mener Ommundsen (2008). Her kan man også koble på Kirk (2010) sitt tredje fremtidsscenario, hvor det blir hevdet at kroppsøving vil kunne forsvinne Kirk (2010) og Ommundsen (2008) sine forklaringer på hvordan dette vil kunne skje samsvarer og understrekes av min empiri når den også tyder på at kroppsøvingfaget i noen grad kan bli betraktet som et organisert friminutt.

I tråd med forskningen fra Vinje (2016 & 2018), Haugen & Moser (2016) og Kvalvaag et al. (2022), understreker tre av informantene viktigheten av å utvikle grunnleggende fysisk-motoriske ferdigheter som et sentralt formål med kroppsøvingfaget. Arne reflekterer over fordelene med repetisjon/ terping og sier,

"Det er fornuftig å terpe så lenge det ikke skader selvbildet eller motivasjonen til noen. Dette forbedrer ferdighetene siden mange trekker seg fordi de er redde for ballen, og man kan ikke leke med ballen hvis man er redd for den."

Arnes syn på behovet for ferdighetsutvikling i et trygt miljø korresponderer med den pedagogiske diskursen om kroppsøvingens rolle i å støtte den overordnede utviklingen til elevene.

Videre utdyper Vilma dette poenget ved å sammenligne de sosiale kravene med de mer akademiske isolerte fagene "Det kan være mye lettere å sitte på sin plass og arbeide skriftlig, da du ikke trenger å være sosialt dyktig. Men i gym er det vanskelig å samhandle med 30 andre hvis du bare fokuserer på deg selv." Dette perspektivet er i samsvar med Vinje (2018) og Kvalvaag et al. (2022), som bemerker at kroppsøvingfaget unikt bidrar til utvikling av sosiale ferdigheter. Begreper som samarbeid, fair play og inkludering er ofte diskutert innen kroppsøvingskonteksten, noe informantene jevnlig reflekterer over. Arne og Jon hevder at begrepet fair play er dekkende for mye av deres praksis og fungerer godt for å artikulere viktige sosiale kompetanser.

Standal et al. (2020) fremhever at idrettsaktiviteter i kroppsøving ikke bør ses som bare en øvelse i tekniske ferdigheter, men heller som en mulighet til å fremme sosial læring og glede ved bevegelse. De peker på viktigheten av at aktiviteten ikke alene er målet i seg selv, men at

den brukes som et middel for å nå bredere pedagogiske mål. Dette vil bli utforsket videre i dette diskusjonskapittelet.

I informantenes personlige pedagogiske filosofi er fair play et begrep som fremdeles er hyppig brukt og informantene mener det beskriver verdier som er sentrale i faget. To av informantene reflekterer rundt at det er fjernet, de forstår at det må vike da det skal bli «mindre idrettsrettet», men det virket som ingen av informantene var klar over at det allerede var fjernet. Vilma mener begrepet godt beskriver noen av de sosiale ferdighetene elevene skal besitte, men at det egentlig ikke er dekkende nok for kroppsøvningsfaget. Dette motsier resultatene i undersøkelsen til Standal et al. (2020), både elever og undervisere i undersøkelsen til Standal et al. (2020) hevder at fair play er et kritisk begrep i fysisk utdanning. De mener fair play fungerer som et virkemiddel for å fremme viktige sosial opplæring. Vinje (2016) understreker også viktigheten av fair play begrepet som et aspekt ved den fysiske utdanningen som handler om demokratiforståelse, sosial samhandling og etisk utvikling.

### 6.3 Usikkerhet rundt et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag

Det er felles for informantene at de ikke er helt sikre på hva et mindre idrettsrettet fag betyr. Det er interessant at Lars trekker frem at han ikke tror så mange kroppsøvningslærere faktisk vet at faget skal bli mindre idrettsrettet, dette inntrykket sitter jeg også litt med etter å ha gått gjennom min empiri. Informantenes svar er i stor grad preget av usikkerhet og en del betenknings tid. Arne er den informanten som er tydeligst på hvor usikker han er. På et tidspunkt i intervjuet spør han meg om jeg har en definisjon på hva mindre idrettsrettet betyr. Denne kollektive usikkerheten blant mine informanter, som kommer frem gjennom deres svar, viser en usikkerhet om betydningen av et "mindre idrettsrettet" kroppsøvningsfag. Goodlad (1979) antyder at denne usikkerheten kan være rotfestet i gapet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Når Arne spør etter en definisjon på hva "mindre idrettsrettet" betyr, er det en tydelig illustrasjon eller en søken etter klarhet som ser ut til å mangle i den offisielle kommunikasjonen rundt læreplanendringene. (Goodlad, 1979) (Vinje og Skrede, 2021).

Etter litt tid kommer Arne frem til at det for han handler om mindre resultatfokus, men ikke nødvendigvis mindre konkurranse. Han mener det kan være idrett til tross for ingen konkurranse. Arne understreker ofte motivasjon som et essensielt virkemiddel i sin undervisning, han hevder at konkurranse alltid har vært noe som har motivert han og mener også at idrettsaktiviteter er positivt i den forstand at det er med på å motivere elevene. Slik jeg

forstår Säfvenbom et al. (2015) er det også deres oppfatning at idrett kan være med å motivere elevene. Arnes definisjon kunne kanskje derfor bevege seg mer mot «mindre terping på teknisk riktig utførelse av ulike kroppslige og idrettslige ferdigheter» (Vinje et al., 2023). Men en slik definisjon er ikke en Arne stiller seg bak, han mener terping på teknikk er nødvendig for at elevene skal bli mer komfortable med for eksempel å ta imot en ball. Arne benytter derfor fremdeles terping på teknikk som en liten del av sin undervisning. Arnes refleksjon rundt betydningen av mindre resultatfokus uten mindre konkurranse og hans vektlegging av teknisk ferdighetstrening som et viktig aspekt, tyder på en spesifikk tolkning av den formelle læreplanen. Dette viser hvordan den oppfattede læreplanen kan variere fra den ideologiske intensjonen bak læreplanreformen.

Goodlads (1979) teori understreker videre viktigheten av hvordan lærere faktisk underviser i klasserommet (den implementerte læreplanen). Arnes uttalelser og hans forståelser viser hvordan lærere kan velge å implementere læreplanen på måter som reflekterer deres personlige tro og pedagogiske tilnærming, selv når de kan være i strid med bredere utdanningspolitikk eller reformer. Dette understreker behovet for klar kommunikasjon og støtte fra utdanningssystemet for å sikre at lærere ikke bare forstår de nye retningslinjene, men også kan anvende dem i sin undervisningspraksis på meningsfulle måter.

Vilma tenker også at mindre resultatorientert er mindre idrettsrettet og at den største forskjellen etter at læreplanen kom var at det ikke lenger handler om konkurranse, men at det er «mye mer fokus på å være der enn å vinne». Vilma opplever idretten som mye mer organisert og regelstyrt, enn hva hun mener kroppøvingen burde være. For Jon og Lars er konkurranse det mindre idrettsrettet i hovedsak handler om, de forsøker å en undervisning som bygger på mer lek, samt at det ikke blir lagt opp til å være for seriøst, noe jeg tolker som at konkurranse elementet får mindre fokus. Lars tror læreplanens intensjon er at lærere ikke skal kaste ut en ball og ha hjørnefotball, men at det skal være et fag man kan lære i på lik linje med norsk og matte. Et danningsfag, men som allikevel beholder et lekpreg.

Det viktigste for Jon i forhold til at faget skal bli mindre idrettsrettet er hva elevene erfarer, om elevene opplever bevegelsesglede. Jon peker her på et viktig aspekt ved Goodlads (1979) teorier. For Jon er hovedindikatoren på om faget er blitt mindre idrettsrettet eller ikke, hvorvidt elevene opplever det som mindre idrettsrettet, at elevene opplever bevegelsesglede (den opplevde læreplanen). Goodlad (1979) hevder at læreplannivåene har konsekvenser for hverandre. Dette betyr at selv om Jon ikke tenker det er så farlig så lenge elevene opplever

bevegelsesglede, er hans tolkninger av den formelle læreplanen en vesentlig faktor i hvordan også elevene opplever undervisningen. Dette blir undersøkt i Vinje et al. (2023), de kommer frem til at elever og lærere egentlig er ganske uenige om hvordan undervisningen faktisk ser ut. For skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever vil denne læreplanen oppfattes ulikt, på grunn av de ulike erfaringene, personlige historiene og sosiokulturelle ståsted. (Gundem, 1990).

Min empiri skiller seg fra funnene i FUSK-rapporten (Vinje et al., 2023) på noen felt. Vinje et al. (2023) rapporterer om liten usikkerhet blant lærerne, men store ulikheter. Min empiri tyder på mye mer usikkerhet og mer likhet i form av at alle lærerne mener det har med konkurranse og sammenligning å gjøre. Dette kan ha noe med metode forskjellen å gjøre, i og med at mine informanter ikke ble presentert for noen alternativer. Felles for FUSK-rapporten og denne masteroppgaven er at lærere som ikke helt sitter med svaret for hvordan de skal tolke læreplanen. Mine informanters forsøk på å navigere og tolke nye initiativer om et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag reflekterer de utfordringene og mulighetene som oppstår i enhver reformprosess ifølge Goodlad (1979).

Selv om det fremkommer ulikheter i informantenes utsagn rundt hvordan de forstår et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag, er samtlige av informantene enige om at det dreier seg om å begrense resultatfokus, sammenligning og konkurranse. Dette kan ligne på det Vinje og Skrede (2021) kaller for idrettslogikken. Utover dette er det er felles for mine informanter at de ser på denne dregningen mot et mindre idrettsrettet fag som noe grunnleggende positivt sett fra elevenes perspektiv. Dette er fordi de forstår det som et mindre fokus på resultater og konkurranse, at det kan være med på å skape mindre press rundt prestasjoner og et bedre klassemiljø preget av lek, samarbeid og utforskning.

Både Jon og Arne mener den store forskjellen er at Idrett er frivillig, kroppsøving er tvang. Jon mener det er samme hva man kaller det «fotball eller stikkbball eller en annen lek» så lenge man ikke stikker et fast sted. Arne forteller at han ikke klarer å se en annen forskjell enn at idrett er frivillig og kroppsøving er tvang. Dette samsvarer med det Moen et al. (2018) sier om hva den største forskjellen er. Moen et al. (2018) hever at idretten er frivillig og konkurransebasert, mens kroppsøvingsfaget er et obligatorisk skolefag, som skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring. En forståelse av kroppsøvingsfaget som egentlig Informantene også har. Elevene har klart størst fokus hos mine informanter. Hvordan de opplever undervisningen og hvorvidt de er opplever utbytte, virker å være det mine

informanter bygger undervisningen på. Og blir i stor grad bakgrunn for deres forståelse av et mindre idrettsrettet fag.

#### 6.4 Informantenes anvendelse av et mindre idrettsrettet fag: Elevmedvirkning og idrettsaktiviteter

Når informantene blir spurt om hvorfor de velger og ha idrettsaktiviteter som en del av sin undervisning svarer tre av fire informanter at det i hovedsak handler om hva elevene vil. Vilma har til og med en halvårsplan der elevene skal få velge alle aktiviteter. Det kommer frem at informantene mener idrettsaktiviteter er noe som lett motiverer elevene og noe elevene har stor interesse av. Vilma hevder blant annet at alle elever liker idrett, fordi alle elever liker å leke. Dette er noe som står i kontrast til det Moen et al. (2018) skriver i sin forskningsrapport. De poengterer at slike aktiviteter ofte favorittseires av de elevene som har idrettsbakgrunn, utover dette rapporterer Moen et al. (2018) om at elevene lite medvirkning til valg av aktiviteter, noe som informantene i min masteroppgave virker å verdsette ganske høyt. En holdning om at så lenge det er aktivitet er det bra og at en stor andel av undervisningen tar utgangspunkt i elevenes ønsker, er en noe Nyberg (2020) kritiserer. Nyberg (2020) peker på at elevene ser det som et aktivitetsfag og ikke som et fag der man skal lære noe nytt og reflektere over hva man lærer. En manglende læringssubstans fører til at de mindre kompetente elevene ikke får et stort nok utbytte av faget. Av den grunn peker Nyberg (2020) på faget som et aktivitetsfag hvor hovedfokuset i undervisningstimene handler om hva elevene skal gjøre og ikke hva elevene faktisk skal lære. En lignende problemstilling som den som Ommundsen (2008) peker på. Dette reflekteres også i det faktum at Vilma ikke husker noen kompetansemål og at samtlige informanter har problemer med å peke på endringer i LK20.

Vinje et al. (2023) vier også til funn som sier at elevene ønsker mer tid brukt på idrettsaktiviteter. I motsetning til funnene til Vinje et al. (2023) er ikke mine informanter like negative til å ha idrettsaktiviteter. Et interessant funn i Vinje et al. (2023) som kan overføres til min empiri, handler om det faktum at elever i undersøkelsen hevder at det ofte eller svært ofte er ball- og racketspill hvor man teller mål/poeng. Lærerne i undersøkelsen opplever det ikke slik. Mine informanter hevder ofte at deres måte å anvende idrettsaktiviteter på ikke er preget av konkurranse og resultatorientering. Vinje et al. (2023) mener dette kan skyldes at elever ofte har en implisitt forståelse av at mål og poeng teller når de deltar i spill eller aktiviteter uavhengig av hva lærenes formål har vært. En annen forklaring kan handle om at



informantene mine ikke forteller sannheten, da de er klar over at deres undervisning går litt bort fra et mindre idrettsfokusert fag.

Den ene av informantene som mener han har endret litt sin undervisning etter fagfornyelsen, er Jon som peker på at han kanskje har mer lek nå enn hva han hadde før. De andre informantene beskriver ingen endringer i sin undervisning etter LK20, noe som kan ses i lyset av Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021), som spør seg hvorfor det er så vanskelig å endre praksis. Informantene har vanskeligheter med å endre praksis, jeg har vanskelig for å tro at dette er fordi de ikke har lyst. Kemmis (2019) hevder at dersom man vil ha en praksis som er «fornyhet», med nye ytringer, handlinger og relasjoner, må nye bærende strukturer reises. Dette er essensielt for at nye praksiser skal manifestere seg og spesielt for at de skal vedvare. Dette betyr at en endret praksis, ikke bare handler om å instruere de involverte om hvordan de skal tenke eller oppføre seg. Man er nød til å endre de underliggende "spillereglene" eller strukturene som omgir aktiviteten, inkludert regler, verktøy, og interaksjonsmåter mellom mennesker. Disse fundamentale normene og strukturene refererer vi til som praksisarkitekturer. Dette aspektet berører hva Arne tidligere har påpekt om tradisjonens innflytelse, og hvordan gamle vaner kan være vonde å vende.

Videre viser funnene at informantene ofte arbeider isolert og har begrenset innsikt i hvordan andre kroppsøvingslærere utfører sin undervisning. Dette gjør at det sosiale aspektet ved praksisarkitekturen i stor grad forsvinner. Ytringer, handlinger og relasjoner henger sammen. Det er hvordan disse henger sammen for å støtte det som er prosjektet i praksisen, som gir praksisen dens karakteristiske form (Aspfors et al. 2021). Informantene som ikke får støtte fra et kollegium eller andre synspunkter på egen undervisning og som bedriver sin praksis i et isolerte arbeidsmiljø, kan derfor bli hindret i å utforske og integrere nye undervisningsmetoder eller pedagogiske tilnærminger. Samt få en begrenset evne til å forstå egen praksis (Kemmis mlf., 2014).

Et sted det er mulig å starte, kan være rammefaktorene (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Praksiser utspiller seg på et bestemt sted, til en bestemt tid. For å endre en praksis kan det være en mulighet og endre noen rammefaktorer eller betingelser for hvor kroppsøving utføres. Dette er noe både Lars, Vilma og Arne nevner. For Vilma og Arne handler det i hovedsak om gymsalen og utstyret de har tilgang på, de hevder dette er noe som begrenser deres kreative muligheter og falder kanskje derfor ofte i tradisjonelle spor. For Lars handler det om tid, i hovedsak hvor god tid han har til planleggingen, han har nok å sette fingrene i. Lars mener

dette begrenser han i form av at han ofte ender opp med å velge mer tradisjonelle øvelser. Han sier undervisningens hans hadde vært mye mindre idrettsrettet dersom han fikk god tid til å prioritere faget. Informantene beskriver et fag som nedprioriteres og rammefaktorer som er med på å begrense i istedenfor å gi muligheter. En gymsal er i dag ofte preget av håndballmål, opptegnet 9 meter, med utstyr som begrenser seg til vester, fotballer, basketballer og stikkballer. Over tid har slik en gymsal skal se ut blitt et kollektivt minne eller en «praksistradisjon» (Aspfors et al. 2021). Tar vi utgangspunkt i Kirk (2010) sitt andre fremtidsscenario (radikal reform) kan kanskje en endring av hvor kroppøvningsfaget blir utført og hva sags utstyr som blir tatt i bruk, være en så stor endring i «spillereglene» at faget faktisk blir vedvarende mindre idrettsrettet.

Det er interessant at informantenes tolkning og beskrivelser av idrett ofte er ballaktiviteter som fotball, håndball og andre slike ballidretter. Dette vil kunne tyde på at det er slik informantene forstår idretten og det kan derfor hjelpe oss og forså hvordan de forstår et mindre idrettsrettet fag. Kvalvaag et al. (2022) argumenterer for at man til daglig snakker om ballaktiviteter som fotball og andre ballidretter. Kvalvaag et al. (2022) mener dette er et snevert syn å ha på slike aktiviteter, Kvalvaag et al. (2022) hevder det er mange muligheter som befinner seg i ballaktivitetene. Informantene viser en dagligdags tradisjonell forståelse av ballaktiviteter som kan ha mange forklaringer. Også denne forståelsen kan kanskje begrunnes med et kollektivt minne av hva ballaktiviteter innebærer og at det er tilknyttet idretten.

I følge Brattenborg og Engebretsen (2021) vil tolkning av læreplanen være påvirket av lærerens utdanning, kreativitet og holdninger til kroppøvningsfaget og i planleggingen av undervisningen. Hattie (2009), som sitert av Lyngsnes og Rismark (2014), argumenterer for at den mest kritiske rammefaktoren er læreren selv. Det mener de altså er fordi lærerens fortolkning og forståelse av rammefaktorene og læreplanen spiller en avgjørende rolle i planleggingen av undervisningen. Følgelig vil lærerens perspektiv på og tilpasning til disse rammefaktorene styre hvordan undervisningen gjennomføres. Her ser vi også en tydelig kobling til Goodlad (1979). Det kommer frem hos Informantene at rammefaktorene er med på å skape et større sprik mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

Det er ikke tvil om at ballspill og idrettsaktiviteter generelt er markante innslag i mine informanternes daglige kroppøvningsundervisning. Disse aktivitetene (eksempelvis Stikkball, fotball og kanonball) er som nevnt de aktivitetene som er mest populære blant elevene ifølge informantene. Dette er hovedargumentet for hvorfor de også har det med, unntatt Arne han

mener ballspill er fint for å øve samarbeid, motoriske evner og reglene i spillet. De andre informantene har også en slik forståelse, men det kommer ikke i like stor grad frem at dette er grunnen for deres valg. Alle informantene har som et mål med slike aktiviteter at det skal være lystbetont og lekent. Kirk (2010) sin beskrivelse av faget som i hovedsak et fag som er dominert av idrettsteknikker er ikke så relevant i norsk kontekst. Aasland (2019) og Annerstedt (2008) presenterer et norsk kroppøvningsfag som i mye større grad vektlegger samarbeid, sosialisering og lagarbeid. Det er på denne måten mine informanter også beskriver sin undervisning. Ballspill bidrar til å utvikle sosial kompetanse gjennom å fremme forståelse og respekt for medelever (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). I lagspill får elevene øvd seg på samarbeid, konfliktløsning og refleksjon (Kvalvaag et al., 2022). Utover dette kan ballspill være med å utvikle grunnleggende motoriske ferdigheter og koordinasjon, som er essensielle for elevens fysiske utvikling, noe også Arne poengterer som gunstig ved ballspill.

Informantene er tydelig på at i de aktivitetene de kaller idrettsaktiviteter er det et annet fokus. Lærernes erfaringer og strategier viser at selv om ballspill er sentralt, er det den underliggende pedagogiske tilnærmingen og tilpasningen til elevens behov som definerer hvordan disse aktivitetene bidrar til målene for et mindre idrettsrettet kroppøvningsfag. Lærerne er til en viss grad klar over at formålet med aktiviteten har større betydning enn selve aktiviteten. Informantene ser på idrettsaktiviteter som en kilde til varierte fysiske utfordringer som ikke nødvendigvis må følge konkurransesstrukturen. Her er informantenes tolkninger og tro i samsvar med det Moser (2006) hevder i sin artikkel. Spesielt Arne uttrykker viktigheten av et velstrukturert og forutsigbart treningsregime på den ene siden, og et inkluderende sosialt miljø på den andre (Moser, 2006). Moser (2006) mener at dersom det undervisningen blir gjennomført slik, vil den kunne ha stor betydning for individet. Videre argumenterer også Kvalvaag et al. (2022) for at ballspill i seg selv ikke er noen utfordring, men at det avhenger av hvordan det undervises i. Moser (2006) trekker frem prosessen og ikke resultatet som et viktig fokus noe også Informantene mine trekker frem som viktig.

Dette forutsetter det som Kirk (2010) peker på, at idrettsteknikker ikke må bli dominiene. Jon, Vilma og Arne beskriver en undervisning som fremdeles har deløvelser av idrett som for eksempel triks med ball, spille prikken, skyte på benk eller skyte på basketkurv og generelle terplings og øvings aktiviteter som ikke er inngående i en lek, men som en egen aktivitet. Dette er direkte motstridene til hvordan Kirk (2010) og Kvalvaag et al. (2022) vil at kroppøvningsundervisningen skal se ut. Det er ifølge Goodlad (1979) en krevende oppgave og

få tak i data man kan stole på i forhold til den iverksatte læreplanen, fordi det er så mange komponenter som spiller inn.

Informantene beskriver liten planlegging av undervisningen, men Jon, Lars og Vilma forteller at de tar utgangspunkt i kompetansemålene når de planlegger undervisningen. Der Bjørndal og Lieberg (1978) hevder det er likegyldig hvilke faktorer man starter med i planleggingen av undervisningen, mener Brattenborg og Engebretsen (2021) det lønner seg å starte med læringsmål. De ulike delene av læreplanen er nøye integrert i hverandre og må anvendes i sammenheng. Man skal ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) gjøre seg grundig kjent med hele LK 20, før man fokuserer på å spesifisere konkrete læringsmål. Dette er noe jeg tidligere i dette kapittelet har slått fast at informantene ikke har gjort. De hevder allikevel at de jobber målrettet etter kompetansemålene. Kvalvaag et al. (2022) hevdet mange av kompetansemålene kan bli dekket gjennom ballaktiviteter, men hvor hensiktsmessig er egentlig det. Tar vi utgangspunkt i Lyngsnes og Rismark (2014) som argumenterer for at den mest kritiske rammefaktoren er læreren selv, vil man kunne hevde at lærernes undervisning burde være preget av ulike læringsomgivelser, ulike undervisningsmetoder, varierte aktiviteter og fasiliteter. Det er et funn i seg selv at informantene ikke nevner disse tingene når de forsøker å uttrykke sin forståelse av et mindre idrettsrettet kroppsøvningsfag.

Det kommer frem at samtlige informanter setter elevforutsetninger høyt og har tilpassing som en viktig forutsetning for en god undervisning, og noe de derfor tar utgangspunkt i når de planlegger. Brattenborg og Engebretsen (2021) hevder at lærerens innstilling er i møte med ulike rammefaktorer er viktig. Mine informanter viser alle en god innstilling til elevenes mange forutsetninger, noe som kommer til uttrykk i uttalelser som at alle skal med, et inkluderende fag, et fag hvor alle trives.

Vilma forteller om en elev som på grunn av nedsatt syn er skeptisk til ulike ballaktiviteter, på bakgrunn av denne «rammefaktoren» velger Vilma en tilpasset aktivitet til denne eleven og noen av hennes nærmeste venner. De får lov å danse i en del av hallen, mens de andre i klassen for eksempel spiller håndball. Utdanningsdirektoratets (2019) intensjon med å påpeke et skifte fra å være idrettsorientert til å inkludere et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter, reflekterer et ønske om at faget skal være så inkluderende og tilgjengelig for alle elever som mulig. Endringen kommer på bakgrunn av at faget ble kritisert for å fremme erfaringene til idrettsaktive elever, men ikke tilby like verdifulle erfaringer til de andre elevgruppene Moen

et al. (2018). Det kan argumenteres for at intensjonene fra Utdanningsdirektoratet står i kontrast til den type tilpasset undervisning Vimla viser til i dette eksempelet.

Jon og Lars mener konkurranse er en så tydelig del av kroppsøvingen, fordi alle følger med på hvor ballen er og når den blir kastet. I kroppsøving blir den enkeltes elev ferdigheter mye mer synlig enn i andre fag (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Derfor blir det sentralt med et mestringsorientert miljø i kroppsøvingen, ikke et prestasjonsorientert miljø (Wormnes & Manger, 2008). Elevene skal mestre ut ifra sine forutsetninger. Informantenes er tydelige i at når konkurranse og sammenligning er tydelige aspekter ved selve aktiviteten, er det formålet med aktiviteten som må bli endret. Altså mener Informantene at mindre samlet tid på idrettsaktiviteter ikke trenger å være formålet med «et mindre idrettsrettet fag».

## 7.0 Konklusjon

Tematikken for denne masteroppgaven har vært kroppsøving som et mindre idrettsrettet fag. Tematikken er blitt studert gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju. Funnene fra disse intervjuene er blitt drøftet opp mot et teoretisk rammeverk for å kunne besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag»*

Funnene indikerer en likhet i hvordan informantene forstår et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag. Informantene forstår intensjonen av det mindre idrettsrettete faget som mindre fokus på resultater, sammenligning og konkurranse. Det betyr at i øvelser med konkurranse, streber lærerne etter å usynlig gjøre slike elementer i aktiviteten, det betyr ikke at de på noen måte begrenser mengden idretts og ball aktiviteter. Funnene viser at lærenes forståelse av LK20 altså ikke begrenser de i deres implementering av idrettsaktiviteter.

Lærenes tidligere erfaringer som idrettsutøvere og trenere har hatt innflytelse på deres anvendelse og forståelse av mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag. Habitus begrepet som refererer til de ubeviste mønstrene og skjemaene et individ utvikler gjennom livet og spesielt i barndommen (Wilken, 2020), kan være med å forklare hvorfor idrettsaktiviteter fremdeles er en så stor del av informantenes praksis. Utover dette viser funnene at praksisen ikke bare er et resultat av individuelle valg, men formes gjennom samhandling med andre og påvirkes av både synlige og usynlige aktører. En av disse «usynlige aktørene» er tradisjoner (Aspfors et al. 2021). Tradisjonelle aktiviteter som ballspill og konkurranser er dypt rotfestet i informantenes

praksis og forståelse av kroppsøving, til tross intensjonen i LK20 om å bevege seg bort fra idrettsfokuset. En viktig konklusjon er at for at man skal oppnå en reell endring i fagets praksis, er det ikke tilstrekkelig å bare innføre nye læreplaner. Det er nødvendig å også endre underliggende strukturer og tradisjoner som former læreres praksis. Tradisjonene, som for eksempel kan være basert på lærenes erfaringer med idrett, fører til at nye målsetninger i LK20 kan bli misforstått. Det rapporteres om nedprioritering i faget arbeidet med lokale læreplaner og årsplaner skjer som et individuelt arbeid. Man må oppfordre til å samarbeid, samt refleksjon rundt egne praksiser. Utover dette må man legge til rette for en endring i de fysiske og organisatoriske rammene, som for eksempel tilgangen på utstyr og tid til planlegging.

Et sentralt funn er at informantene har en begrenset forståelse av den formelle læreplanen LK20. Dette kommer tydelig frem gjennom informantenes manglende evne til å gi konkrete eksempler på hvordan læreplanen har endret seg. Informantene baserer i stor grad sin undervisning metoder og aktiviteter som de tidligere har erfart at har fungert. En tilnærming som bygger på en personlig pedagogikk, heller enn en som bygger på de spesifikke mål og intensjoner som LK20 foreskriver. Ifølge Goodlad (1979) er det kritisk at lærerne har en klar forståelse av den formelle læreplanen. Uten en slik forståelse risikerer man at undervisningen baserer seg på subjektive oppfatninger og preferanser, heller enn en systematisk tilnærming som sikrer elevenes progresjon og læringsutbytte. Informantenes forståelse av et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag er preget av et ønske om å redusere konkurranse og resultatorientering til fordel for bevegelsesglede, varierte aktiviteter og sosial utvikling. Likevel visser funnene at informantene er usikre, og at det er et behov for konkretisering for å hjelpe lærerne med å tolke og implementere de nye målene i LK20 på en samkjørt og konkret måte. Det understreker viktigheten av å brygge en sterkere bro mellom læreplanens intensjoner og lærernes daglige praksis (Goodlad, 1979).

Til tross for usikkerhet rundt læreplanens detaljer, viser denne forskningen at Informantene har en praktisk orientert forståelse av kroppsøvingsfaget som er i tråd med mange av verdiene i LK20. Informantene forstår og anvender et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag på en måte som vektlegger bevegelsesglede, samarbeid, og individuell tilpasning. Lærerne benytter idrettsaktiviteter og legger stor vekt på elevmedvirkning i valg av aktiviteter, noe som de mener vil fremme motivasjon og engasjement blant elevene. Funnene setter også spørsmål ved hvorvidt lærernes individuelle tolkninger og implementeringer samsvarer med

intensjonene bak den nye læreplanen LK20, og på hvilken måte man kan sikre en mer enhetlig og målrettet praksis.

Jeg har valgt å undersøke denne tematikken på grunn av min interesse for å gå i dybden på hvordan kroppsøvingslærere forstår og anvender skiftet mot et mindre idrettsrettet fag. Min egen utfordring med å tolke læreplanens intensjoner, motiverte meg til å undersøke hvordan lærere tolket disse retningslinjene i praksis. Jeg ønsket å belyse både lærerens forståelse av reformen og de praktiske implikasjonene av deres tolkninger i undervisningen. Innblikket jeg nå sitter med av kroppsøvingslæreres forståelse og anvendelse av et mindre idrettsrettet fag var et annet enn jeg forventet. Det er blitt tydelig at mange lærere fortsatt er sterkt preget av tradisjonelle idrettsaktiviteter, til tross for intensjonene i den nye læreplanen og at det er en utbredt usikkerhet og manglende kunnskap om hvordan LK20 skal iverksettes i praksis.

Basert på disse funnene burde utdanningsdirektorat tilby en mer omfattende støtte til kroppsøvingslærere i implementeringen av LK20 fordi en klarere forståelse og anvendelse av læreplanens mål vil sikre at kroppsøvingsundervisningen blir mer konsistent, målrettet og i tråd med intensjonene til læreplanen (Goodlad, 1979; Brattenborg og Engebretsen, 2021). For å bedre forstå implikasjonene av disse resultatene, kan fremtidige studier ta for seg hvordan ulike pedagogiske tilnærminger påvirker elevenes engasjement og læringsutbytte, samt undersøke hvilke fremgangsmåter som best egner seg i møte med nye læreplaner.

## 8.0 Referanseliste

Andersson-Bakken E. I. og Dalland C. P. (2022). *Metoder i klasseromsforskning forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen* (Doktorgradsavhandling). Norges arktiske universitet.

[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1ubLjS8mR9iSE7FjW6eAyCUZWDUDa22Yga\\_UQHE10RxDsc-nNyrURr6sk\\_aem\\_AY0dV6b8-dQMaXn1IZInmXk8cDtYppIgpv7L1NedXQ3bpjadldGffy1Gz7y1sciDeWSi7AnWRXl9smdfxEsSz7AJ](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1ubLjS8mR9iSE7FjW6eAyCUZWDUDa22Yga_UQHE10RxDsc-nNyrURr6sk_aem_AY0dV6b8-dQMaXn1IZInmXk8cDtYppIgpv7L1NedXQ3bpjadldGffy1Gz7y1sciDeWSi7AnWRXl9smdfxEsSz7AJ)

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.

Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective*. Physical Education and Sport Pedagogy.

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/170487>

Aspfors, J. M., Jakhelln, R. og Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis - teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.

Coffey, A. J. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. SAGE Publications Inc.

Friberg, J. H. (2019). *Tvilsomme informanter, troverdig forskning?* Norsk sosiologisk tidsskrift, 3(2), (119–136). <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.



Grimsæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Gyldendal.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget.

Haugen, T. & Moser, T. (2016). *Hva er motorikk?* I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk: i et didaktisk perspektiv* (18–33). Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Springer Nature.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice*. I S. Kemmis & T.J. Smith (Red.), *Enabling praxis: challenges for education* (s. 37-62). Sense Publishers.  
[https://www.researchgate.net/publication/45377376\\_Situating\\_Praxis\\_in\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/45377376_Situating_Praxis_in_Practice)

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 26.juni). Brev til Utdanningsdirektoratet i forbindelse med fastsettelse av kjerneelementer og retningslinjer for utforming av læreplaner i fag.

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4.utg.). Gyldendal.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)* (Oppdragsrapport nr.1 -2018). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2482450>

Moser, T. (2006). *Hva kan idretten lære meg om meg selv? - Om forholdet mellom selvbilde og deltakelse i idrett/fysisk aktivitet*. Høgskolen i Vestfold og Learning Lab Denmark. Hentet fra <http://idrottsforum.org/articles/moser/moser060927.pdf>

Nyberg, E. (2020, juli 17). *Flinke elever favoriseres i kroppsøving*. Universitetet i Stavanger. <https://www.forskning.no/kroppsoving-partner-pedagogikk/flinke-elever-blir-favorisert-av-gymlaereren/1695499>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: danning eller Helse? Om to ulike begreper for faget og deres konsekvens*. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193 – 208). Fagbokforlaget.

Sawyer, R. K. (2014). *Introduction: The new science of learning*. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1–20). Cambridge: Cambridge University Press.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5.utg.). SAGE Publications.

Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «*Ei mil vid og ein tomme djup*»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1) <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1749>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal

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

<https://www.udir.no/laringogtrivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsøving/>

Vinje, E. E. (2018, 06. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen.*

Forskning.no <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-ogidrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

Vinje, E. E., Haugen, L. F., Vagle, M., Aaring, F. V., Fon, P. K., Brattenborg, S., Sandell, B. M., Kvikstad, I., Johnsen-Berg, E. Jensen, R., Kruken, H. A., Lund, L. J., Aasland, E. O. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingfag?: Kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn.* Universitetet i SørøstNorge & OsloMet- storbyuniversitetet

Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). *Hva er egentlig nytt i kroppsøving? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan.* I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving.* Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E. (red.) (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer.* Cappelen Damm Akademiske.

Wilken, L. (2020). *Pierre Bourdieu.* Fagbokforlaget

Wormnes, B. & Manger, T. (2008). *Motivasjon og mestring.* Fagbokforlaget.

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://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.892063?fbclid=IwZXh0b>

[gNhZW0CMTAAAR2YDe4GYhrHTwfiWzhNaag2HVYS3-GPR99xwPpVvpUgqcIovYkW1F3-GkU\\_aem\\_AbP97cNjWGx-1kHyRpPs1qWzmQs\\_cl4\\_rLowVP03-e0EhQt4eHPD1SuQhTmxHycUNE6Iy10QBKNvdu1WkUZ9gYyp](#)

Kvalvaag, M. W., Algrøy, E., Egeland, O.-V. & Røynesdal, Ø. (2022, 27.07.2022).

*Ballspillundervisning i kroppsøving*. Utdanningsnytt.no.

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skolefagartikkelkompetansomal/ballspillundervisning-i-kroppsøving/325636>

Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer (190-207)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). *Et fornyet kroppsøvingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger*. Bedre skole.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

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

## Vedlegg

Vedlegg 1 samtykkeskjema og informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Et mindre idrettsrettet fag

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Formålet med prosjektet er å se på hvordan utsagnet «et mindre idrettsrettet fag» som står beskrevet i læreplanen under hva som er nytt i kroppsøvfingsfaget har betydning for læreres planlegging og undervisning, problemstilling: På hvilke måter planlegger kroppsøvfingslærere undervisningen for at den skal bli mindre idrettsrettet?
- Undersøkelsene vil bli benyttet i min masteravhandling

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

Du er valgt ut som informant fordi jeg har tidligere kjennskap til skolen du jobber på og fikk deg anbefalt som en dyktig kroppsøvfingslærer. Jeg fikk deg anbefalt da jeg tok kontakt med skolens administrasjon, det var der jeg også fikk telefonnummer.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN (universitetet i sørøst- Norge) campus Vestfold er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Hva innebærer det for deg å delta?

#### Beskriv:

- Du vil bli intervjuet, metoden jeg benytter er et semistrukturert intervju
- Omfanget er på 40-60 min
- Jeg vil ikke bruke noen sensitive opplysninger om deg som presjon (Navn, arbeidsgiver osv.)
- opplysningene registreres som lydopptak og transkripsjon

### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern.

Med vennlig hilsen Halvor Fuhre Haugholt

---

### **Les mer om retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av opplysninger**

<file:///C:/Users/Halvor%20Haugholt/OneDrive%20-%20USN/Skrivebord/Studie/Master%20i%20Kropp%C3%B8vning/Retningslinjer%20for%20bruk%20av%20private%20enheter%20til%20behandling%20av%20personopplysninger%20i%20student-%20og%20forskerprosjekter.pdf>

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Student og veileder vil ha tilgang til dine opplysninger

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet innelåst

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN- Vestfold har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.24

Opplysningene vil da slettes

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Halvor Fuhre Haugholt [halvor.haugholt@gmail.com](mailto:halvor.haugholt@gmail.com) eller Oda Aasland [oda.e.aasland@usn.no](mailto:oda.e.aasland@usn.no)
- Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Et mindre Idrettsrettet fag og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Halvor Fuhre Haugholt kan gi opplysninger om meg til prosjektet (ikke personopplysninger, men opplysninger om din undervisning)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

## Vedlegg 2 intervjuguide

Under fagets relevans og sentrale verdier står det beskrevet at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil, fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Samt blir motivasjon og elevenes innsats nevnt som sentrale aspekter ved faget. Lek, dans, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter blir viktige verktøy for skolens og fagets felles dannelsingsprosjekt (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

## Intervjuguide

### Intervjuguide til forskningsprosjekt om endringene i læreplanen

Går på usn, skriver master

Problemstillingen til forskningsprosjektet:

- Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærere på barneskolen et mindre idrettsrettet fag?



Anonymitet? – Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.

Innhold – Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.

Tid – Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?

### **Bakgrunnsinformasjon: intervjudeltaker**

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

### **Generelle spørsmål:**

Hvordan opplever du kroppsøvingsfaget i 2023?

- a. Hva er positivt – hva er utfordrende?

Hva tenker du når du hører mindre idrettsrettet fag?

Hvor mye av undervisningen din er idrettsaktiviteter?

Hvorfor velger du å ha idrettsaktiviteter?

Hva gjør du i din undervisning for at faget skal bli mindre idrettsrettet?

- Har du noen eksempler?

Hva mener du er formålet med kroppsøvingsfaget?

- Hvordan opplever du at det går?

Kan du beskrive noen konkrete eksempler på endringer i læreplanen eller retningslinjene som har hatt innvirkning på din undervisning?

Noen konkrete endringer du har gjort?

### **Lærerens praksis**

Hvordan gir skolen deg frihet til å benytte den metoden du vil?

- Hvordan opplevde du det?

Hva er forskjellen mellom idrett og kroppsøving?

Hvordan tilpasser du idrettsaktiviteter til elever som ikke er interessert eller som ikke driver med idrett på fritiden?

- Kan du gi eksempler på det?

Møter du motstand når du implementerer idrett i kroppsøvingstimene?

- Tilleggsspørsmål: Har du noen tanker om at alle elevene liker idrett i undervisningen?

Kroppsøving er det faget hvor konkurranse kanskje er tydeligst, hvorfor tror du det er sånn? (I aktiviteter med konkurranse, hva velger du å vektlegge?)

Styringsdokumenter sier ofte at kroppsøving skal være et danningsfag, hva legger du i dette?

Hva er din opplevelse med ballspill i undervisningen?

## **Avslutning**

Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Tusen takk for at du stilte opp/ tok deg tid!

[Vedlegg 3 NSD godkjenning](#)

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
764414

**Vurderingstype**  
Automatisk 

**Dato**  
18.10.2023

**Tittel**  
Master i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig**  
Oda Eline Aasland

**Student**  
Halvor Fuhre Haugholt

**Prosjektperiode**  
15.10.2023 - 01.06.2024

**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 01.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

## 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;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer 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

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**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.